Diana-Gabriela Reianu

Politica educațională românească în dezbaterile parlamentare

1919-1929



Presa Universitară Clujeană

Diana-Gabriela Reianu

Politica educațională românească în dezbaterile parlamentare

1919-1929

Presa Universitară Clujeană

2018

Referenţi ştiinţifici:

Prof. univ. dr. Nicolae Păun

Conf. univ. dr. Georgiana Ciceo

ISBN 978-606-37-0456-7

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro

Cuprins

Introducere

Lucrarea de faţă îşi propune o analiză a proiectelor de modernizare propuse în învăţământ pe parcursul primului deceniu interbelic, abordând problema şcolilor şi a procesului educaţional aşa cum apare ea reliefată în minutele dezbaterilor parlamentare din acea perioadă. Am considerat oportun să realizăm o analiză introspectivă asupra a ceea ce parlamentarii interbelici considerau necesar să se producă în învăţământ, într-o perioadă în care în România opinia unanimă era că reforma educaţională trebuie regândită şi adaptată noilor condiţii politice, economice şi sociale.

Pentru a introduce cititorul în atmosfera primului deceniu interbelic, am ales să prezentăm succint într-o primă parte a cărţii date cu privire la starea învăţământului la începutul secolului al XX-lea şi nevoile educaţionale ce se configurau la momentul Marii Uniri, precum şi câteva aspecte ce privesc modul de organizare a Parlamentului şi schimbările profunde care au afectat fizionomia sa în acea perioadă de mari confruntări de idei, de intense dezbateri şi adoptare de noi reforme.

Esenţa lucrării o reprezintă „Politica educaţională românească în dezbaterile Parlamentului interbelic”, care aduce în

prim plan propunerile legislative din domeniul educaţional şi opiniile exprimate în Parlament ca răspuns la aceste iniţiative. Am ales studiul şi analiza discursului parlamentar cu convingerea că acesta ne va oferi detaliile atmosferei în care s-au desfăşurat discuţiile asupra legilor şi amănunte cu privire la opiniile oamenilor politici asupra a ceea ce România trebuia să implementeze în domeniul educaţional, a argumentelor pro şi contra care au creionat în cele din urmă cadrul legislativ de la acel moment. Analizând proiectele legislative din domeniul educaţiei, din prima decadă a deceniului interbelic, ne-am propus şi să punem în evidenţă preocupările majore şi nevoile curente pe care trebuia să le acopere statul român, alinierea legislaţiei la realităţile economice, sociale, politice şi culturale ale vremii respective şi orientarea politicilor naţionale înspre noile curente şi standarde internaţionale. Puşi în faţa a patru sisteme legislative diferite, ţelul primordial al dezbaterilor în cele două camere ale Parlamentului consta în unificarea legislativă şi instituţională a României, adoptarea unor legi care să aibă aplicabilitate pe întreg cuprinsul ţării dar luând în considerare specificităţile şi particularităţile regiunilor unificate, specificităţi datorate regimurilor anterioare diferite. Astfel că, lucrarea pune în evidenţă diversitatea opiniilor existente în rândul partidelor politice în privinţa modului de reformare a învăţământului şi a măsurilor concrete care trebuiau întreprinse, îndeosebi asupra obligativităţii şi profesionalizării acestuia, creionând, în măsura în care a fost posibil, o părere unanimă a reprezentanţilor puterii vis-à-vis de şcoala primară, de şcoala secundară şi de universitate, atât de vitale pentru progresul oricărei societăţi.

Din perspectiva abordării metodologice generale, metoda de studiu folosită pe parcursul cercetării este cercetarea calitativă, recurgând la analiza aprofundată a documentelor de epocă, a proiectelor de reformă, a textelor legislative adoptate şi a dezbaterilor parlamentare. Analiza de discurs a fost utilizată pentru a identifica modificări ale discursurilor şi ale terminologiei folosite de oameni politici şi intelectuali, cu referire la sistemele de învăţământ.

Astfel, analiza dezbaterii asupra educaţiei debutează cu discuţiile privind unificarea învăţământului, plecând de la modul în care s-a propus şi realizat unificarea la toate treptele de învăţământ, de la proiectele de organizare a studiilor, alinierea programelor şcolare şi condiţiilor de desfăşurare a procesului educaţional în toate regiunile ţării, până la uniformizarea reglementărilor cu privire la statutul şi salariile cadrelor didactice din teritoriile alipite. Este urmărit îndeaproape discursul politic al celor care au adus în discuţia Parlamentului vitala chestiune a învăţământului pentru tot teritoriul Regatului român, reliefând aici vocile celor care nu au ezitat în a sublinia rolul şcolii şi culturii neamului, atrăgând atenţia asupra tarelor învăţământului românesc din teritoriile alipite şi a realităţilor crunte pe care le înfrunta ţăranul român în confruntarea sa cu şcoala. Nu sunt omise din analiză expunerile de motive care însoţeau proiectele legislative, expuneri în care adesea se fac referiri la trecut şi care nu de puţine ori sunt însoţite de o analiză a situaţiei ce se doreşte a fi legiferată prin proiectul respectiv. O atenţie sporită a fost acordată criticilor ridicate cu privire la anumite prevederi ale proiectelor legislative supuse dezbaterii, considerând de o importanţă majoră argumentaţia şi amendamentele propuse în acest sens.

Procesul de modernizare a învăţământului, ridicarea nivelului de educaţie a populaţiei şi alinierea procesului educaţional la standardele europene presupun nu doar reglementări care privesc modul în care este organizat sistemul educaţional la fiecare nivel de studii, ci şi reglementări care privesc strict corpul profesional, gradul de pregătire, statutul şi starea materială a acestuia. În consecinţă, studiul realizat analizează şi textele legislative şi opiniile oamenilor politici şi specialiştilor şi în ceea ce priveşte statutul cadrelor didactice, problemele generale legate de poziţia ocupată de personalul didactic în şcoli şi universităţi, abordând şi probleme specifice anumitor regiuni. Deşi în România interbelică tendinţa centralizatoare era manifestă şi în învăţământ, au existat voci care afirmau nevoia urgentă de descentralizare şi autonomie universitară, astfel că au fost urmărite şi reacţiile pro şi contra, expuse în Parlament, vis-à-vis de propunerile de descentralizare şi îndeosebi de autonomie a universităţilor.

Sursele pe care s-a bazat întreaga analiză sunt constituite din literatura primară şi cea secundară, literatura primară cuprinzând, în special, proiecte de organizare a învăţământului, legi, publicaţii periodice şi, nu în ultimul rând, dezbateri parlamentare, studiul de faţă utilizând primordial ca sursă de analiză *Dezbaterile Adunării Deputaţilor* din anii 1919-1929. Literatura secundară include lucrări generale şi lucrări de specialitate în domeniu. Astfel, o lucrare de referinţă a primului deceniu interbelic, lucrare care abordează tema reformei învăţământului, este cea a lui P.P. Negulescu, ministru al educaţiei în perioada martie 1920 – decembrie 1921 şi martie

1926 – iulie 1926, intitulată *Reforma învăţământului. Proecte de legi*, apărută în 1922 şi reeditată în 1927. Lucrarea lui Negulescu transpune în pagină proiectul de reformă a învăţământului elaborat de autor, proiect care nu şi-a găsit însă aplicarea în practică. Negulescu declara în lucrarea sa că „rolul învăţământului în viaţa popoarelor, de pretutindeni şi totdeauna, a fost să asigure continuitatea culturii, transmiţând din generaţie în generaţie tot ceea ce mâna şi mintea omenească au creat mai de preţ, atât în domeniul mai modest al utilităţilor practice, cât şi în domeniul superior al adevărului, binelui şi frumosului, – de la meşteşugurile necesare pentru hrana, îmbrăcămintea, locuinţa şi comunicaţiile noastre, până la operele artistice, ştiinţifice şi filosofice. Fără această transmisiune regulată a bunurilor culturale acumulate, fiecare generaţie ar trebui să înceapă de la capăt, cum au început strămoşii noştri din timpurile preistorice. Şi dacă toate şcolile din lume s-ar închide fără excepţie, pe un veac, omenirea s-ar întoarce cu siguranţă la starea de barbarie din care de abia a ieşit, cu atâta trudă.”[1] Dar funcţia socială a învăţământului, în opinia autorului, nu consta doar în asigurarea continuităţii culturii, „transmiţând din generaţie în generaţie cunoştinţele câştigate asupra lumii şi vieţii”, aspect de care s-au ocupat în primul rând cei care au condus învăţământul până atunci, ci şi în a contribui la dezvoltarea culturii, „dând celor ce trec printr-însul puterea să descopere lucruri noi şi să mărească astfel patrimoniul

[1] P.P. Negulescu, *Reforma învăţământului. Proecte de legi*, ediţia a II-a, Ed. Casei Şcoalelor, 1927, p. II.

sufletesc ereditar"[2]. Îmbinând principiile şcolii active, cu cele ale şcolii muncii şi localismului pedagogic, Negulescu a tradus nevoia de reformă a învăţământului românesc prin orientarea elevilor înspre dobândirea cunoştinţelor prin munca proprie, cu mâinile şi simţurile, nu cu memoria, şi extinderea acestor principii de la nivelul învăţământului primar la cel normal şi profesional. În opinia sa, învăţământul modern duce la izolarea omului şi la slăbirea solidarităţii sociale, oamenii nemaifiind interesaţi de principiile generale şi problemele majore ale vieţii, concentrându-se doar înspre latura îngustă a specializării, pierzând astfel contactul dintre ei. Învăţământul secundar, în opinia sa, era marcat de lipsa unei articulaţii organice şi a unei tranziţii facile către liceu, oferindu-i elevului o cultură intelectuală unilaterală. De asemenea, tranziţia dintre ciclul inferior şi cel superior era puţin definită şi neadaptată scopului, în timp ce clasificarea liceelor pe secţiunile modernă, reală sau clasică nu corespunde, în opinia autorului, diversităţii aptitudinilor sufleteşti ale tinerilor. Este reliefată aici şi lipsa de organizare unitară a învăţământului şi durata prea mare a învăţământului secundar.[3]

Negulescu a declarat şcoala ca fiind locul unde se pun temeliile pregătirii viitorului precizând că „fireşte, chestiunile politice şi economice ating interese mari, interese vitale, ale prezentului, pe când învăţământul nu face decât – să pregătească viitorul. Nu trebuie să uităm însă, că viitorul de astăzi

[2] *Ibidem*, p. XXIII.
[3] *Ibidem*, pp. 145-153.

va fi prezentul de mâine, – şi că, dacă viaţa pe care o trăim în momentul de faţă este, în atâtea privinţe, atât de grea şi de neplăcută, aceasta se datoreşte în cea mai mare parte faptului că n-a fost pregătită cum trebuia, atunci când nu era încă decât un viitor mai mult sau mai puţin îndepărtat."[4] Subliniind rolul şcolii în formarea tinerelor generaţii, Negulescu îl cita pe Gustave Le Bon care afirma că «*Le choix d'un système d'éducation a plus d'importance pour un peuple que celui de son gouvernement*»[5].

Alte lucrări de specialitate care au constituit suport în cercetarea întreprinsă sunt lucrarea lui Nicolae Iorga, *Istoria învăţământului românesc* (Ed. Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1928), a lui Constantin Angelescu, *Evoluţia învăţământului primar şi secundar în ultimii 20 de ani* (Imprimeriile „Curentul" S.A., f.a.), lucrarea lui Constantin Kiriţescu, *Autonomia învăţământului. O contribuţie la reforma universităţilor* („Cartea Românească", Bucureşti, 1932), *Reforma învăţământului superior* (Institutul de Arte grafice şi Editură „Glasul Bucovinei", Cernăuţi, 1931), precum şi lucrările profesorului G.G. Antonescu, *Criza învăţământului primar* (Institutul de Arte Grafice «Bucovina», Bucureşti, 1931), *Învăţământul secundar şi Universitatea* (Tipografia Ion C. Văcărescu, Bucureşti, 1926), *Educaţie şi cultură. Actualităţi şi Perspective* («Cultura Românească» Institut de Editură, Arte Grafice şi Confecţiuni de Hârtie, Bucureşti, 1928). De actualitate mai recentă menţionăm lucrarea lui Nicolae Isar şi Cristina Gudin, *Din istoria politicii şcolare româneşti. Problemele învăţământului în dezbaterile Parlamentului*

---

[4] *Ibidem*, p. I.

[5] *Ibidem*, pag. de gardă.

(1864-1899) (Ed. Univ. din Bucureşti, 2004) şi lucrarea lui Gheorghe Iacob şi a Luminiţei Iacob, *Modernizare – Europenism* (Ed. Univ. „Al. I. Cuza”, Iaşi, 1995).

Reiterăm faptul că studiul de faţă a utilizat primordial ca sursă de analiză dezbaterile din Camera Deputaţilor din perioada 1919-1929, încercând să realizeze o analiză aprofundată şi integrativă a principiilor care i-au călăuzit pe politicienii români din anii '20 în demersul lor de a configura politica educaţională şi evoluţia învăţământului românesc.

1. Considerații generale

1.1. Starea învățământului la începutul secolului al XX-lea

Complexitatea vieţii sociale şi a problemelor administrative au impus, în timp, orientarea administrației publice înspre noi reforme, înspre modernizare şi adaptare. Un parametru important care trebuie urmărit în descrierea procesului de modernizare îl reprezintă învăţământul, starea învăţământului în ţară şi raportarea acestei stări la mediul internaţional, modernizarea învăţământului manifestându-se pe plan global prin preocupări din ce în ce mai intense înspre şcoală, înspre organizarea ciclurilor de studii, alocarea fondurilor necesare întreţinerii şolii, selecţionarea personalului didactic şi implementarea unui control asupra desfăşurării procesului instructiv-educativ.

În România, modernizarea învăţământului s-a materializat prin cristalizarea politicii educaţionale şi adoptarea unei legislaţii şcolare care a transformat şcoala într-o instituţie ce putea deservi intereselor ţării. Astfel, dacă în secolul al XVIII-lea se instituia deja obligativitatea învăţământului pentru anumite

categorii sociale, secolul al XIX-lea este descris ca perioada în care învăţământul are o dezvoltare dinamică, în care legislaţia şcolară este definitiv aşezată pe baze moderne. Încă de la începutul secolului al XIX-lea, B.D. Ştirbei, membrul Eforiei Şcoalelor, sublinia necesitatea dezvoltării învăţământului public şi preţul pe care trebuie să îl punem pe învăţământul în limba naţională. Primele şcoli superioare în limba naţională apar la Iaşi în 1814 (condusă de Gh. Asachi) şi la Bucureşti în 1818 (Şcoala naţională de la Sf. Sava condusă de Gh. Lazăr)[1]. Gh. Asachi remarca, în 1845, în cadrul unui discurs rostit cu privire la învăţământul public din Moldova, rolul şcolii în modernizarea statului şi a naţiunii române. Acelaşi spirit era împărtăşit şi de deputaţii de la Bucureşti, din acea vreme, care cereau eliminarea obstacolelor din calea învăţământului public însărcinând Comisia Eforiei Şcoalelor cu întocmirea unui proiect de reformă a învăţământului. În Moldova, domnitorul Mihail Sturdza a acordat o atenţie deosebită organizării învăţământului secundar şi superior, propunând revizuirea sistemului de învăţământ prin introducerea unui sistem cu caracter de clasă, precizând că este necesar a se face diferenţierea pe categorii sociale, oferirea de învăţătură tuturor claselor societăţii în funcţie de treptele pe care se află, urmând a se înfiinţa aşadar o şcoală care să cuprindă un învăţământ elementar, o şcoală «începătoare», un învăţământ pentru instruirea celor care vor să înveţe meserii şi un învăţământ «de grad înalt»

[1] Nicolae Isar, Cristina Gudin, *Din istoria politicii şcolare româneşti. Problemele învăţământului în dezbaterile Parlamentului (1864-1899)*, Ed. Univ. din Bucureşti, 2004, p. 5.

pentru fiii de boieri. Încă de la acea vreme se discuta despre o reformă prin care învăţământul să devină un „instrument de dezvoltare în ordine şi stabilitate, de evoluţie lentă şi în trepte a societăţii”[2]. În Ţara Românească, atenţia a fost orientată înspre organizarea învăţământului primar, principiul învăţământului primar obligatoriu şi gratuit fiind subscris în textul Proclamaţiei de la Islaz din 9 iunie 1848.

Reorganizarea învăţământului românesc se va realiza la 25 noiembrie 1864 prin legea instrucţiunii publice, reforma învăţământului din timpul lui Alexandru Ioan Cuza urmărind satisfacerea nevoilor de la acea vreme, consolidarea statului naţional român modern după Unirea Principatelor. Cuza iniţiază reorganizarea instrucţiunii publice pe principiul obligativităţii şi gratuităţii educaţiei primare, instituind laicizarea învăţământului, uniformizarea programelor şcolare şi acordând o atenţie deosebită pregătirii cadrelor didactice. Sub domnia lui Cuza au luat fiinţă Universitatea din Iaşi şi Universitatea din Bucureşti, Conservatoarele din Iaşi şi Bucureşti, şcoli de belle-arte, şcoli comericale şi de silvicultură. Gimnaziile iau avânt ca şcoli medii de cultură generală, în tandem cu şcolile normale care pregăteau corpul didactic primar. Legea lui Cuza a fost cea care a instituit un amplu proces de reformă şi a asigurat cadrul de funcţionare a învăţământului românesc pentru mai bine de trei decenii, a fost cea care a dat stabilitate şi consolidare instituţiilor şcolare din Vechiul Regat. Starea învăţământului

[2] *Istoria Parlamentului şi a vieţii parlamentare din România până la 1918*, Paraschiva Câncea, Mircea Iosa, Apostol Stan (coord.), Editura Academiei, Bucureşti, 1983, pp. 44-45.

la acest moment, de sfârşit de secol, poate fi surprinsă din analiza datelor oferite de recensământul din 1899. Statistic, la acel moment, 78% din populaţie era analfabetă (luând în calcul populaţia cu vârsta mai mare de 7 ani), procentul de analfabetism fiind mult mai ridicat în mediul rural decât în cel urban. În Europa, România se clasa pe ultimele locuri având o cifră de 82,6 analfabeţi la mia de locuitori, alături de state ca Serbia şi Bulgaria. Analfabetismul a scăzut drastic în prima parte a secolului al XX-lea, şi cu deosebire după Marea Unire, un factor contributiv la schimbarea acestei situaţii având-o numărul de ştiutori de carte din Transilvania şi Bucovina[3].

Mişcarea educaţională iniţiată de Cuza continuă la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea cu Legea lui Haret, cunoscută în istoriografie sub numele de „haretism", mişcare ce acordă o atenţie vădit îndreptată înspre modernizarea şcolii în pas cu noile cerinţe, întărirea învăţământului primar şi organizarea şcolii secundare în teritoriile care mai târziu urmau să formeze România Mare, înfiinţarea de şcoli de agricultură şi introducerea învăţământului agricol în licee. Presa românească a timpului menţiona creşterea importanţei învăţământului agricol în România anilor 1919, prin redarea cifrelor exacte de şcoli superioare, şcoli medii şi şcoli inferioare care figurau în evidenţele şcolare în domeniul agricol, viticol şi horticol[4].

---

[3] Gh. Iacob, Luminiţa Iacob, *Modernizare – Europenism*, Vol. I, Ed. Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 1995, pp. 58-62.

[4] Pentru detalii vezi Diana-Gabriela Reianu, *Modernizarea României în primul deceniu interbelic: învăţământul românesc în presa partidelor politice*, EFES, 2014, p. 206.

După război, situaţia economică, socială şi politică din România a suferit schimbări majore, războiul având drept consecinţe distrugeri imense, datorii arbitrar impuse României, o economie puternic dezorganizată, haos financiar şi inflaţie, capacitate redusă a transporturilor şi reducerea forţei de muncă datorită pierderilor de vieţi omeneşti. Din această cauză, obiectivul central al celor care conduceau ţara era rezolvarea de urgenţă a problemelor privind refacerea economică şi reorganizarea vieţii sociale. Starea învăţământului, la rândul ei, a suferit după război modificări radicale, învăţământul trebuind să fie adaptat noilor condiţii politice, economice şi sociale. Un rol esenţial în modelarea învăţământului interbelic l-a jucat omul politic şi de stat Constantin Angelescu, cel care, în calitate de Ministru al Instrucţiunii Publice, a urmărit extensiunea şi întărirea învăţământului primar cu scopul curmării analfabetismului şi integrarea şi unitatea şcolii româneşti ca structură, tendinţe şi organizare pe întreg cuprinsul României Mari. Reforma lui Angelescu a avut în vedere atât nevoile neamului românesc şi ale noului Stat cât şi noile deziderate din învăţământ. El promovează principiile pedagogiei moderne, unitatea învăţământului şi integrarea noii generaţii în structurile vieţii economice şi sociale româneşti.

În ciuda progreselor realizate în învăţământ în prima decadă a interbelicului, starea precară a învăţământului din România de la finalul primului deceniu interbelic apare conturată în discursul susţinut în şedinţa Camerei deputaţilor de către V. Haneş. Deputatul şi-a început pledoaria prin a critica îndeosebi activitatea ministerului de instrucţie care, conform

declaraţiilor domniei sale, nu deţinea o statistică actuală a cifrelor din învăţământ, în afara celei tipărite în 1925 care făcea referire la statisticile anului 1921. În încercarea sa de a obţine date de la minister, deputatul declara că a fost îndrumat către direcţia arhivei şi statisticii de unde a putut desprinde câteva informaţii cu privire la situaţia învăţământului primar şi complementar din 1926-1927. Din datele culese reieşea faptul că în toate şcolile primare din ţară, atât în învăţământul rural cât şi cel urban, erau înscrişi un număr de 1.406.338 copii. Din cauza lipsei de locuri, au rămas neînscrişi în clasa I primară în cursul anului 1926-1927 un număr de peste 60.000 de copii în învăţământul rural, iar în cel urban, aproape 3.000 de copii. Cel mai supărător fapt, în opinia deputatului, era că din cei aproape 1.500.000 de copii care figurau în învăţământul primar, la sfârşitul anului, o treime din ei, adică aproape 500.000 de copii, au fost declaraţi repetenţi. Dacă la aceste cifre se mai adăugau şi cei încă 125.000 de copii care în cursul anilor de studiu au renunţat la studii, starea învăţământului din şcolile primare nu arăta deloc îmbucurătoare.[5]

În privinţa învăţământului secundar, datele arătau că, din cei 1.500.000 de copii din cursul primar, doar 215.445 ajungeau să înveţe în clasa a 5-a, a 6-a şi a 7-a. Chiar dacă unii îşi închipuiau probabil că restul copiilor ajungeau la şcolile profesionale, Haneş a prezentat şi statistica acestor şcoli la nivelul anului 1928: „în şcolile comerciale elementare sunt

[5] *D.A.D.*, şedinţa din 28 februarie 1929, publ. în M. Of. nr. 41 din 6 mai 1929, p. 1.297.

înscrişi 11.700 şcolari, absolvenţi 1.667; în şcolile serale comerciale, înscrişi aproape 3.000 şcolari, absolvenţi 326; în şcolile comerciale superioare sunt înscrişi 9.200 şcolari, absolvenţi 868; în şcolile elementare, de meserii sunt înscrişi 3.000 şcolari, absolvenţi 522; în şcolile inferioare, de meserii, sunt înscrişi 10.950, absolvenţi 934; în şcolile superioare, de arte şi meserii, sunt înscrişi 1.100 şcolari şi absolvenţi abia 88; în şcolile profesionale de fete sunt înscrise 12.193 şi absolvente 1.062; şi în şcolile de menaj sunt înscrise 1.128 eleve şi absolvente 103."[6]

Situaţia nu era îmbucurătoare nici în privinţa corpului didactic, din declaraţia deputatului reieşind că în toată ţara exista un număr de 35.199 învăţători de toate gradele, din care învăţători suplinitori şi învăţători stagiari un număr de 5.652, iar învăţători ajutori 1.898[7]. Educaţia a fost completată, în întreaga ţară, cu alte mijloace culturale prin înfiinţarea de societăţi culturale, crearea de teatre şi cercuri culturale, dar, din nefericire, acestea se aflau în decădere din cauza mizeriei şi a situaţiei materiale precare a păturii ţărăneşti şi a învăţătorilor. Declaraţiile deputatului erau susţinute de statistici ce menţionau veniturile înregistrate de funcţionarii statului, astfel:

> „În viaţa lui de sat învăţătorul este plătit dintre toţi funcţionarii Statului, cel mai rău. Perceptorul are un salariu de 6.000 lei lunar şi remiză, primarul are între 3.000-4.000 lei, jandarmul are 3.000 lei plus îmbrăcăminte, casă, luminat şi lemne, notarul are 3.000 lei, agentul sanitar are 3.000 lei, moaşa comunală are 3.000 lei, pe când învăţătorul, d-lor, are 2.880 lei!"[8]

[6] *Ibidem*.
[7] *Ibidem*.
[8] *Ibidem*, p. 1.298, col. I.

Se poate deci afirma că, în pofida progreselor remarcate, la începutul secolului al XX-lea, sistemul de învăţământ era destul de limitat, existând puţine cadre didactice, rate de abandon şcolar ridicate şi un grad de alfabetizare extrem de mic în zonele rurale.

1.2. Organizarea Parlamentului ca putere legiuitoare în Stat

Parlamentul, una din instituţiile de bază ale oricărui stat contemporan, a fost definit, de unii autori, ca fiind „o creaţie modernă care se impune în viaţa politică a statelor în epoca de trecere de la feudalism la capitalism, ca o expresie a unor necesităţi profunde de schimbare a structurilor instituţional-politice bazate pe conducerea efectivă a treburilor publice de către puterea executivă prin dregătorii ei. [...] Constituirea lui este, de fapt, concretizarea principiului separării puterilor în stat, conform căruia o societate nu mai poate fi guvernată în chip absolut de către un grup restrâns de oameni concentraţi în jurul şefului statului care are depline puteri în a-şi judeca supuşii, adopta decrete şi veghea asupra aplicării lor, prin organe speciale de execuţie."[9] Prin instituţia Parlamentului se dorea crearea unui mecanism politic de guvernare a unei ţări, mecanism care să aibă la bază reflectarea intereselor tuturor claselor şi categoriilor sociale, punerea în practică a prin-

---

[9] *Istoria Parlamentului ...*, p. 9.

cipiului suveranităţii naţionale care se traduce prin aceea că nici o dispoziţie nu poate fi adoptată de o putere centrală dacă ea nu poartă pecetea sancţiunii prealabile a reprezentanţilor poporului, reprezentanţi chemaţi să adopte legislaţia prin reunirea lor în cadrul unui for central.

Date cu privire la modul în care s-a ajuns la organizarea de astăzi a Parlamentului ne sunt oferite în istoriografie, paşi hotărâtori în avansarea către sistemul parlamentar manifestându-se mai de timpuriu în vestul continentului şi pe continentul american. Astfel, în Franța, participarea naţiunii şi inclusiv a păturilor sociale neprivilegiate la guvernarea treburilor obşteşti a fost demonstrată în timpul Revoluției franceze, iar în Statele Unite constituția americană din 1787 organiza conducerea pe baza separării puterilor statului. În România, literatura de specialitate subliniază rolul pe care revoluția lui Tudor Vladimirescu din 1821 l-a avut în consolidarea „conceptului democratic de largă reprezentare a intereselor sociale”, şi felul în care „Adunarea Norodului” a fost concepută, printre altele, ca „un for de adoptare a legislației țării”[10]. Proiectul de Constituție de la 1822, al cărei autor era Ionică Tăutul, a fost adoptat de domnitorul Moldovei, Ioan Sandu Sturdza, Rusia şi Turcia manifestându-şi dezaprobarea şi fiind refractari oricărei măsuri de reînnoire sau schimbare. Proiectul de Constituție tindea „să introducă un sistem modern de guvernare”, afirmându-se indirect necesitatea separării puterilor în stat[11] şi precizând atribuțiile Sfatului obştesc care, printre altele, deținea

[10] *Ibidem*, pp. 15-17.
[11] *Ibidem*, pp. 17-18.

competenţe mai largi decât domnitorul în elaborarea şi amendarea legislaţiei. Sfatul obştesc avea putere legislativă mai mare decât cea a domnitorului, hotărârile Sfatului obştesc putând fi respinse de către domnitor, aceasta ducând automat la reconsiderarea părerii domnitorului în reuniunea deputaţilor, nefiind exclusă în acest caz respingerea părerii domnitorului, în atare condiţii domnitorul fiind obligat cu adoptarea acelei hotărâri care devenea astfel obligatorie pentru tot norodul.

În vara anului 1827 domnitorul Ţării Româneşti, Grigore Ghica, a convocat boierii cei mai reprezentativi pentru a face propuneri cu privire la organizarea instituţional-politică a ţării, propunerile lor reprezentând premisele discuţiilor viitoare care vor pune bazele Regulamentelor Organice.

Primele instituţii parlamentare embrionare au fost adunările obşteşti descrise în literatura de specialitate ca fiind „primele instituţii parlamentare de tip modern de la noi care îşi afirmă însemnătatea politică încă de la începutul activităţii lor”[12]. Ele inaugurează sistemul politic modern de conducere a administraţiei statului, şi în ciuda omniprezenţei marii boierimi în sânul acestor instituţii, cele două corpuri legiuitoare au integrat în componenţa lor şi reprezentanţi ai micii boierimi. Revoluţia de la 1848 şi-a propus deschiderea adunărilor obşteşti către popor prin stabilirea locului şi rolului pe care îl au instituţiile parlamentare în procesul decizional, fiind şi anul în care a fost redactat *Proiectul de Constituţie pentru Moldova*, de

[12] *Ibidem*, p. 58.

către M. Kogălniceanu, proiect ce prevedea principiul separării puterilor în stat, oferind rolul principal Adunării obşteşti ca for legiuitor investit cu puterea de a decide asupra tuturor aspectelor vieţii economice, sociale, politice şi culturale. Din păcate, intervenţia străină a pus capăt acestor deziderate şi acestui sistem parlamentar incipient, discuţia fiind reluată abia în 1857. La acel moment, se vorbea îndeosebi despre o singură adunare care să întruchipeze puterea legislativă în stat, Senatul fiind exclus ca instituţie politică din considerarea că românii nu posedau încă elementele necesare constituirii lui. Ideea divizării puterii legislative în Camera Deputaţilor şi Senat va reveni în discuţii în jurul anului 1861, conservatorii fiind cei care îşi doreau un sistem bicameral în care să fie asigurată dominaţia politică a moşierimii, propunând înfiinţarea Senatului bazat pe „proprietatea cea mare". Liberalii, în schimb, optau pentru sistemul unicameral, în timp ce Cuza opta pentru Senat, dar nu în forma preconizată de conservatori, Senatul electiv, ci un Senat numit, care să prindă forma unui corp ponderator, urmărind astfel „contrabalansarea preponderenţei moşierimii conservatoare în adunarea legislativă"[13]. Statutul lui Cuza prevedea atribuţii lărgite domnitorului şi puterii executive, astfel că domnitorul avea în exclusivitate drept de iniţiativă legislativă şi drept de a legifera singur fără concursul parlamentului, iar puterea executivă putea emite decrete-legi în intervalul dintre sesiuni, guvernul neputând fi interpelat sau acuzat de către adunările parlamentare, ceea ce

[13] *Ibidem*, p. 125.

egala cu desfiinţarea responsabilităţii guvernului faţă de parlament. Însăşi compunerea Senatului era favorizantă puterii executive, doar 9 dintre senatori fiind membrii de drept (mitropoliţi, episcopi etc.), restul de 64 fiind numiţi pe baza funcţiilor pe care le deţin în ţară sau a venitului lor. Senatul avea datoria de a dezbate şi vota orice proiect votat de Adunarea electivă, cu excepţia bugetului de venituri şi cheltuieli care era de competenţa exclusivă a adunării, putând propune amendarea sau respingerea proiectelor, caz în care intervenea Consiliul de Stat. Senatul, în comparaţie cu Adunarea Electivă, avea un rol sporit prin faptul că deţinea controlul constituţionalităţii legilor şi dreptul de a primi petiţii şi a le discuta.[14]

În timpul domniei lui Cuza au fost propuse o serie de proiecte legislative, proiecte ce urmăreau, în primul rând, unificarea administrativă a Principatelor şi unificarea legislativă. Cea mai prolifică perioadă a propunerilor legislative adoptate a fost cea a anilor 1863-1864, perioadă în care au fost adoptate legea pentru înfiinţarea unui Consiliu de Stat, legea Curţii de Conturi, legea comunală şi legea pentru înfiinţarea consiliilor judeţene, fiind astfel prevăzute modul de organizare a comunelor şi judeţelor, atribuţiile lor, obligaţiile primarilor, atribuţiile prefecţilor, sistemul electoral etc. Senatul României a debutat în decembrie 1864, legea electorală fiind cea care definea modul de compunere a Parlamentului. Sistemul bicameral, cu Cameră şi Senat, introdus prin Statutul lui Cuza,

[14] *Ibidem*, pp. 138-139.

a fost definitivat abia în 1866 în lumina noii constituţii şi a funcţionat aproape în aceleaşi condiţii până în 1918. Constituţia din 1866 a introdus modificări esenţiale în privinţa modului de organizare, Senatul fiind pus pe picior de egalitate cu Camera Deputaţilor, fiind un corp ales şi nu numit, iar puterea fiind exercitată colectiv de către domn, Adunarea Deputaţilor şi Senat. Orice lege trebuia discutată şi votată de ambele camere, apoi supusă sancţiunii domnitorului, iar iniţiativa legislativă aparţinea fiecăruia dintre cei trei. O problemă o reprezenta faptul că legea electorală ce s-a aplicat după adoptarea Constituţiei prevedea sistemul cenzitar de alegere a deputaţilor, având drept de vot cetăţenii care plăteau un impozit statului, fiind evidentă inegalitatea electorală, cei care reprezentau majoritatea absolută a poporului nealegând decât un sfert din membrii Parlamentului. În afara acestor tare legislative, alegerile erau viciate şi prin fraude, violări ale legii sau agresiuni contra opoziţiei. Regimul politic de dinaintea primului război mondial apare descris ca fiind „domnia unei oligarhii de câteva zeci de mii de persoane, temperată de puterea personală a suveranului”[15].

Imediat după război s-a aplicat decretul lege din noiembrie 1918, cu modificările aduse în luna decembrie, urmând ca peste un an, mai precis în 20 noiembrie 1919, să aibă loc deschiderea lucrărilor primului Parlament al României întregite, primul Parlament ales de către cetăţenii din toate provinciile româneşti pe baza votului universal. La acest moment,

---

[15] Anastasie Iordache, *Parlamentul României în anii reformelor şi ai primului război mondial 1907-1918*, Ed. Paideia, 2001, p. 78.

Regele a adresat mesajul de deschidere a corpurilor legiuitoare subliniind că „astăzi, mai mult ca oricând, se cere unirea sacră a tuturor românilor iubitori de ţară pentru dezlegarea problemelor interne şi externe”, făcând un apel călduros la toţi românii de a pune inima şi râvna pentru dezvoltarea şi întărirea României Mari, „dovedind astfel că jertfele de pe câmpul de luptă nu au fost în zadar”[16].

Şedinţele primului Parlament al României întregite, sub preşedinţia lui Nicolae Iorga, au avut importanţă istorică pentru ratificarea documentelor unirii din 1918, în cadrul acestor şedinţe fiind discutată validarea alegerilor, programul politic al blocului parlamentar (formula blocului parlamentar fiind singura capabilă să dea la acel moment un guvern majoritar), situaţia legilor din România comparativ cu alte state, programul pe care guvernul doreşte să îl înfăptuiască şi marile reforme ce se doreau a fi implementate. Discursurile parlamentarilor de la acea vreme subliniau nevoia de refacere a ţării, de stabilitate a legilor, de descentralizare a administraţiei, simplificarea şi scoaterea ei din politică. Se declara vehement că nu se poate realiza o operă durabilă decât prin acordul comun al tuturor partidelor şi prin efortul acestora, deoarece „fără de aceste legi făcute de comun acord cu toate partidele, noi vom avea totdeauna legi care vor fi totdeauna schimbate de partidele care vor veni la putere”[17]. A fost lansată şi ideea unui

---

[16] *D.A.D.*, şedinţa din 20 noiembrie 1919, publ. în M. Of. nr. 1 din 21 noiembrie 1919, p. 1.

[17] *D.A.D.*, sesiunea extraordinară, şedinţa din 16 iulie 1920, publ. în M. Of. nr. 22 din 20 iulie 1920, p. 355.

nou mod de elaborare a legilor, în sensul organizării unor comisii formate din specialişti din toate provinciile care să studieze problema şi să elaboreze proiectul de lege ce va fi supus apoi dezbaterii parlamentarilor. Recomandarea venea pe fondul faptului că „fiecare lege îşi sapă adânc urmările sale în straturile populaţiei" şi orice lege salutară ce se dorea a fi întocmită la acel moment presupunea „cunoştinţa a altor patru feluri de legi, care actualmente există în ţară la noi", astfel că „foarte cuminte trebuie să fie acela care să posedă limba rusă, germană şi ungurească, ca să vorbesc numai de piedicile tehnice"[18].

În martie 1920, burghezia liberală cere înlocuirea guvernului de coaliţie, astfel că Averescu, numit de rege în conducerea noului guvern, obţine decretul de dizolvare a primului Parlament a României Mari. Noul regim electoral şi noile nevoi ale statului au atras totodată nevoia de reorganizare a Parlamentului, astfel că în şedinţa Camerei deputaţilor din 6 decembrie 1920 a fost prezentat proiectul regulamentului interior al Adunării Deputaţilor[19], proiect care a fost supus dezbaterii, adoptării şi pus în aplicare începând cu şedinţa din 21 decembrie 1920. Regulamentul prevedea alegerea prin vot secret cu majoritate absolută a preşedintelui Camerei, vice-preşedinţilor, secretarilor şi chestorilor şi atribuţiile acestora. De asemenea, era prevăzută durata unei şedinţe la 4 ore, putând fi

---

[18] *D.A.D.*, sesiunea extraordinară, şedinţa din 23 iulie 1920, publ. în M. Of. nr. 27 din 27 iulie 1920, p. 493.

[19] *D.A.D.*, şedinţa din 6 decembrie 1920, publ. în M. Of. nr. 6 din 9 decembrie 1920, pp. 39-72.

prelungită în funcţie de necesităţi, şedinţele reclamând prezenţa a cel puţin jumătate plus unu din numărul total al deputaţilor. Proiectele de legi prezentate de Guvern în numele regelui erau depuse de unul din miniştri, cuprinzând expunerea de motive, putând exista şi proiecte iniţiate de un număr de 15 deputaţi, proiecte care vor fi întotdeauna formulate în scris şi precedate de expunerea de motive. Aceste proiecte sau propuneri erau trimise Preşedintelui comisiei permanente competente, comisia urmând să aleagă un raportor ce pregătea dezbaterea în faţa comisiei. La discutarea unui proiect de lege în plenul adunării, se începea cu o discuţie generală, la finalul căreia preşedintele consulta adunarea asupra luării în considerare a proiectului sau propunerii. Orice membru al adunării avea dreptul să ceară de la autorităţi acte, dosare, informaţii sau să adreseze interpelări miniştrilor. Regulamentul prevedea şi sancţiuni ce puteau fi aplicate în caz de abateri, cea mai gravă sancţiune fiind excluderea temporară de la şedinţele camerei, durata excluderii putând varia de la o şedinţă până la maximum 30 de şedinţe din cadrul aceleiaşi sesiuni parlamentare.

În 17 ianuarie 1922 Parlamentul trece printr-o nouă dizolvare, puterea fiind preluată de guvernul liberal condus de I.I.C. Brătianu. Este o perioadă de divergenţe în rândul partidelor politice, legitimitatea noului parlament, în majoritate liberal, fiind contestată de către ţărănişti şi partidele din opoziţie. Totodată, este o perioadă marcată în Parlament îndeosebi de dezbaterile pentru elaborarea noii Constituţii a României, caracterizată de deputatul Nicolae Bălănescu ca „prima lege

fundamentală şi tutelară a neamului", „opera timpului şi sinteza jertfelor atâtor generații", „cartea sfântă a împlinirii unui mare ideal"[20].

Prin Constituția din 1923[21], votată în Camera Deputaților la data de 26 martie şi în Senat la o zi după, Adunarea Deputaților şi Senatul capătă o nouă structură, înscriind dreptul de vot universal şi formula „reprezentării minorității" în Adunarea Deputaților, sporind numărul senatorilor prin investirea cu acest statut şi a capilor confesiunilor recunoscute de stat şi a preşedintelui Academiei Române. În cadrul dezbaterilor parlamentare care au avut loc pe proiectul Constituției din 1923, au fost numeroase interpelări referitoare la modul de compunere a parlamentului, senatorul Miron Cristea (mitropolit primat dr.) fiind unul dintre aceia care a remarcat importanța acestei camere în elaborarea şi dezbaterea legilor, făcând apel la toți senatorii ca viitoarea Constituție să cuprindă prevederea prin care Senatul să includă reprezentanți ai bisericii, culturii, justiției, armatei, comerțului, industriei etc., opinând că „Senatul, fiind un corp ponderator, trebuie să fie [...] ca o sită mai deasă decât a Camerei, încât proiectele de legi să le cearnă mai bine, cu sânge rece, cu calmitate, cu înțelepciune mai bătrânească; şi atunci cozonacul legilor ce le

---

[20] *D.A.D.*, şedința din 20 martie 1923, publ. în M. Of. nr. 50 din 3 mai 1923, p. 1290, col. III.

[21] Vezi *Constituțiunea*, promulgată cu decretul regal nr. 1360 din 28 martie 1923 şi publicată în „Monitorul Oficial", nr. 282 din 29 martie 1923, „Imprimeria Statului", Bucureşti.

dăm poporului nostru va fi mai cu plăcere mistuit, spre folosul şi binele lui şi spre progresul ţării."[22]

Constituţia din 1923 a dus la afirmarea unui sistem politic instituţional şi a creat fundamentul politico-juridic pentru funcţionarea regimului parlamentar, precizând că puterea legislativă se exercită colectiv de către Rege şi cele două adunări de reprezentare naţională (Senatul şi Adunarea deputaţilor). Constituţia din 1923 prevedea că membrii Adunărilor reprezintă naţiunea şi că Adunarea deputaţilor se compune din deputaţi aleşi de cetăţenii români majori, prin vot universal, direct, egal, obligatoriu şi secret pe baza reprezentării minorităţii, legea electorală fiind cea care stabilea numărul deputaţilor din fiecare circumscripţie electorală, proporţional cu populaţia circumscripţiei respective. Putea fi deputat doar persoana cetăţean român, care se afla în exerciţiul drepturilor civile şi politice, cu vârsta de minim douăzeci şi cinci de ani şi cu domiciliul în România. Senatul, la rândul său, se compunea din senatori aleşi şi senatori de drept, senatorii putând fi aleşi doar de către cetăţenii români care aveau împlinită vârsta de 40 de ani, prin vot obligatoriu, egal, direct şi secret (articolele 67-68).

În pofida paşilor realizaţi în adoptarea şi punerea în aplicare a noilor legi, atmosfera din cadrul şedinţelor parlamentare apare descrisă ca fiind manifestarea unei adevărate

---

[22] „Discursul mitropolitului primat dr. Miron Cristea, cu prilejul dezbaterii proiectului de Constituţie", Şedinţa Senatului din 9 martie 1923, în Gheorghe Buzatu (coord.), *Discursuri şi dezbateri parlamentare 1864-2004. Colecţia Senatul României*, vol. 2, Ed. Mica Valahie, Bucureşti, 2006, p. 263. Vezi şi *Dezbaterile Senatului*, şedinţa din 9 martie 1923, pp. 600-603.

dezlănţuiri de patimi, o luptă înverşunată care se dă între partide, îndeosebi cu scopul de a discredita şi distruge vechile partide şi de a le înlocui cu noi formaţiuni[23].

Legea electorală votată de Parlament în 27 martie 1926 a reprezentat un pas major pe calea reformei, baza legală a unui regim constituţional, necesar esenţialmente în România în temeiul dispoziţiilor noii Constituţii şi mai ales la momentul la care Adunările Naţionale erau în pragul expirării legale a mandatelor lor. Legea a întârziat pe motivul reformei administrative care trebuia să preceadă reforma electorală, şi pe motivul nehotărârii de a se alege între două sisteme electorale, unii parlamentari înclinând către sistemul uninominal, alţii înclinând către reprezentarea proporţională. În cele din urmă, s-a urmărit acordul a două principii, acela de a se asigura acţiunea de guvern fără a putea fi stânjenită în orice clipă de o minoritate turbulentă sau prea divizată şi acela de a nu se împiedeca prin o prea mare preponderenţă a majorităţii accesul în parlament a curentelor minoritare. Legea aduce astfel ca elemente noi prima majoritară, desfăşurarea votului pe circumscripţii (judeţe) şi centralizarea rezultatelor la nivelul întregii ţări, partidul care obţinea cel puţin 40% din totalul voturilor era cel care obţinea cel mai mare număr de mandate, fiind declarat partid majoritar. Alegerile din 1926 pentru cele două camere ale Parlamentului au atras cea mai ridicată cotă

[23] Vezi pentru detalii discursul deputatului N. Bănescu în *D.A.D.*, şedinţa din 1 noiembrie 1924, publ. în M. Of. nr. 8 din 8 noiembrie 1924, pp. 84-85 şi discursul deputatului Anton Ionescu în *D.A.D.*, şedinţa din 4 noiembrie 1924, publ. în M. Of. nr. 10 din 13 noiembrie 1924, p. 104.

de participare la vot din perioada interbelică (76%)[24], dar au atras şi nenumărate contestaţii din partea partidelor politice din opoziţie semnalate atât în presa scrisă cât şi în discursurile oamenilor politici ai vremii. Se consideră că legea din 1926 a limitat astfel conţinutul principiilor înscrise în Constituţie, funcţionalitatea regimului parlamentar în această perioadă fiind afectată şi de intervenţia regelui în guvernare, regele fiind cel care numea guvernul şi astfel influenţa desfăşurarea alegerilor în urma cărora era constituit parlamentul, astfel că parlamentul apare ca expresie a guvernului şi nu invers.

În 1928, atmosfera din Parlament este descrisă de unii parlamentari din opoziţie ca fiind „dezolantă”, partidul majoritar fiind acuzat că nu participă la şedinţele parlamentare „decât pentru a asista la anumite solemnităţi comandate de guvern, sau pentru a fi prezenţi la şedinţe de scandaluri publice”[25], descurajând orice elan parlamentar al minorităţii. Astfel este criticată absenţa de la şedinţe a membrilor celor două camere, modul de întocmire a proiectelor de legi, modul de adresare a unor parlamentari, fiind evidenţiată divergenţa opiniilor dintre partide, dintre adversarii de pe scena politică.

Ca şi compoziţie, parlamentul interbelic a fost un parlament burghez, în structura lui având un total de 4.353 parlamentari, din care 2.689 deputaţi şi 1.664 senatori. 35,5% dintre aceştia erau de profesie avocaţi, 14,8% s-au declarat agricultori

[24] Vezi pentru detalii *Elite parlamentare şi dinamică electorală în România 1919-1937*, Florin Müller (coord.), Ed. Universitară Bucureşti, 2009, p. 140.

[25] *D.A.D.*, şedinţa din 12 martie 1928, publ. în M. Of. nr. 68 din 18 mai 1928, p. 1.977.

şi proprietari, 6,5% profesori universitari, 6,2% profesori secundari, 5% institutori, 4,5% preoţi, 4,2% înalţi prelaţi, 3,7% medici, 3% ingineri şi arhitecţi etc., ceea ce denotă o prezenţă masivă a „politicienilor de profesie”[26].

Despre parlament ar mai fi multe lucruri de spus, iar dacă ar fi să-l cităm pe Gheorghe Buzatu ar trebui să precizăm că „oriunde şi oricând, discuțiile despre Parlament, parlamentari şi parlamentarism au fost şi se dovedesc, cel mai ades, aprige şi controversate, antrenând largi cercuri neinteresate sau cointeresate, altele chiar diletante, presupun eforturi şi pasiuni şi, nu mai puţin, se dovedesc cronofage la extrem.”[27] Dar, „oricât de drastică ar fi judecata noastă în privinţa operei Parlamentului României de la 1919 la 1940, un lucru este sigur: instituţia reprezentativă fundamentală a statului şi-a desfăşurat activitatea, de la un capăt la altul, în mijlocul poporului român şi, alături de el, a traversat marile-i bucurii şi tragedii, ştiind, atunci când condiţiile i-au impus, să-şi asume riscul propriilor decizii şi erori, comise mai ales din iniţiativa guvernanţilor.”[28]

---

[26] *Dezvoltare şi modernizare în România interbelică 1919-1939*, Vasile Puşcaş, Vasile Vesa (coordonatori), Editura Politică, Bucureşti, 1988, p. 32.

[27] Gheorghe Buzatu, „Virtuţile elocinţei parlamentare: între necesar şi absolut”, în Gheorghe Buzatu (coord.), *op. cit*, p. 11.

[28] *Ibidem*, p. 41.

2. Politica educațională românească în dezbaterile Parlamentului interbelic

Analiza dezbaterilor parlamentare ale primului deceniu interbelic pune în evidență interesul manifest al oamenilor politici ai vremii respective cu privire la promovarea şcolii în rândul maselor populare, la ridicarea nivelului cultural al populației şi îmbunătățirea condițiilor de desfăşurare a procesului educațional. În aprilie 1921, în cadrul unei şedințe din Camera deputaților, Florian Cristescu îşi expunea punctul său de vedere cu privire la şcoală şi cultură, susținând ideea mutării frontului bătăliei de pe terenul militar pe cel cultural şi îndreptarea tuturor eforturilor către şcoală. El sublinia faptul că dacă până la acel moment, România şi-a asigurat un loc între popoarele lumii prin arme şi vitejie, era timpul ca România să se arate lumii prin ştiința de carte, prin dezvoltare culturală.

> „[...] Părerea noastră este că dacă neamul românesc voieşte să-şi cucerească un loc între popoarele civilizate – dacă nu voieşte să fie întrecut şi umilit în lupta cea nouă a neamurilor, el trebuie să-şi îndrepte toate puterile sale către şcoală, căci acolo – în şcoală şi prin şcoală – se dă acum cea mai nobilă, dar şi cea mai crâncenă bătălie între neamuri. Vecinii noştri au înțeles chemarea vremurilor. Ei dau cea mai mare atenție culturii şi luminării maselor populare; ei nu fac economii păgubitoare când este vorba de bugetele şcolilor; ei au pregătit şi pregătesc

> stăruitor armata de învăţători destoinici, chemând la apostolat pe cei mai aleşi fii ai neamului."[1]

Cristescu pune în ecuaţie nevoia de a fi învinsă atitudinea ţăranului român, care manifestă nu numai o indiferenţă faţă de şcoală, dar mai mult de atât poate chiar o aversiune faţă de şcoală şi superstiţia că „învăţătura prea multă strică pe om"[2], fapte care cu siguranţă îl vor pune în inferioritate pe ţăranul român în comparaţie cu ţăranii neamurilor vecine.

Importanţa educaţiei, a operei culturale şi a culturii maselor populare a fost subliniată şi de deputatul I. Simionescu, în opinia căruia cultura nu reprezintă o „îngrămădire de cunoştinţe" ci „iluminarea oricărui individ, pentru ca să-şi înţeleagă rostul în viaţă; transformarea umbrei de om într-un om"[3], doar prin şcoală fiind posibilă propovăduirea culturii româneşti.

În acest spirit, împărtăşit de majoritatea oamenilor politici ai vremii de după primul război mondial, confruntaţi cu patru sisteme legislative diferite, ţelul primordial al dezbaterilor în cele două camere ale Parlamentului a fost unificarea legislativă şi instituţională pentru a corespunde cu noua stare de fapt, adoptarea unor legi care să aibă aplicabilitate pe întreg cuprinsul ţării luând în considerare specificităţile şi particularităţile regiunilor unificate, specificităţi datorate regimurilor anterioare diferite. Perioada imediat următoare Marii Uniri poate fi ilustrată, prin prisma dezbaterilor care au avut loc în cadrul şedinţelor parlamentare, ca o trecere în revistă a ceea ce a lăsat

---

[1] *D.A.D.*, şedinţa din 12 aprilie 1921, publ. în M. Of. nr. 86 din 27 aprilie 1921, pp. 1.939-1.940.

[2] *Ibidem*.

[3] *D.A.D.*, şedinţa din 24 decembrie 1923, publ. în M. Of. nr. 36 din 22 ianuarie 1924, p. 800, col. I.

războiul în urma lui, ca o reacţie controversată la propunerile oamenilor politici, ca o manifestare de simpatii şi divergenţe vis-à-vis de proiectele de reformă care se doreau a fi configurate pe plan legislativ, politic, instituţional şi administrativ. Analizând conţinuturile discursurilor parlamentare din primul deceniu interbelic, observăm că reforma educaţională a privit atât adoptarea legilor fundamentale de organizare a studiilor, cât şi unificarea învăţământului, abordarea aspectelor materiale, a resurselor financiare existente şi internaţionalizarea educaţiei, dar cu atenţie sporită şi interes manifestat şi pentru înfiinţarea şi modul de organizare a noi institute de cercetare, fundaţii sau asociaţii profesionale.

Astfel că, în cele ce urmează, vom aborda pe rând aceste aspecte, plecând de la acel deziderat al unificării învăţământului pe tot teritoriul românesc, până la modul de organizare a studiilor şi luări de poziţie ale parlamentarilor cu privire la corpul profesoral, nevoile materiale şi resursele existente în învăţământ.

2.1. Unificarea învăţământului

Dezbaterea asupra unificării învăţământului a abordat mai multe aspecte, plecând de la modul în care s-a propus şi realizat unificarea la toate treptele de învăţământ, de la proiectele de organizare a studiilor, alinierea programelor şcolare şi condiţiilor de desfăşurare a procesului educaţional în toate regiunile ţării, până la uniformizarea reglementărilor cu privire la statutul şi salariile cadrelor didactice din teritoriile alipite.

Astfel, vitala chestiune a învăţământului pentru tot teritoriul Regatului român a fost adusă în discuţia Camerei deputaţilor îndeosebi de vocile parlamentarilor Florian Cristescu, V. Haneş, Aurel Dobrescu, Sică Georgescu, A.C. Cuza, voci care nu au ezitat în a sublinia rolul şcolii şi culturii neamului, atrăgând atenţia asupra tarelor învăţământului românesc din teritoriile alipite şi a realităţilor crunte pe care le înfrunta ţăranul român în confruntarea sa cu şcoala. Pe parcursul unei interpelări, Cristescu declara:

> „Este o ruşine ca cineva să râdă când este vorba de un milion de copii români care rămân fără şcoală. (Aplauze pe băncile federaţiei). Întreb, în ce stare se găseşte importanta chestiune a unificării legei învăţământului primar din întreaga Românie? Ştie domnul ministru al instrucţiunii că din pricina lipsei de obligativitate a învăţământului în Basarabia se închid şcolile româneşti? [...] Ştie domnul ministru al şcolilor că din pricina lipsei de unitate în program şi de alte lipsuri pe care voi avea onoarea să le dezvolt în cursul acestei interpelări, în teritoriile noi, lipsesc cărţile şcolare aproape cu totul, făcând învăţământul iluzoriu? [...] Care este punctul de vedere al d-lui ministru cu privire la comitetele şcolare? La Iaşi a fost votată o lege a eforiilor şcolare, legea a fost abrogată şi înlocuită cu un decret-lege care nu se poate aplica pentru că în el lipseşte tocmai partea vitală a lui: stipulaţiunea privitoare la venitul comitetelor. D-lor, legea învăţământului prevede pentru cei care nu-şi dau copiii la şcoală o amendă de 10 bani pe zi. Oamenii plătesc 10 bani pe zi, căci îşi trimit copiii aiurea unde câştigă 2-5 lei pe zi şi acest lucru în paguba învăţământului şi educaţiunii naţionale.”[4]

[4] *D.A.D.*, şedinţa din 23 decembrie 1920, publ. în M. Of. nr. 16 din 26 decembrie 1920, p. 316.

La nici două luni distanţă, vocea lui Cristescu se făcea din nou auzită în Camera deputaţilor, abordând din nou, dincolo de neajunsurile din învăţământ, problema majoră a unificării învăţământului în întreaga Românie. Deputatul a debutat prin a prezenta situaţia de la acel moment, subliniind existenţa în ţară a mai multor categorii de învăţători, în funcţie de pregătirea pe care au avut-o, de locul unde şi-au făcut studiile şi în funcţie de cultura imprimată de regiunea unde şi-au desfăşurat activitatea. După cum declara domnia sa, „cei din Basarabia au o anumită cultură, cei din Vechiul Regat altă cultură şi cei din Transilvania alta; şcoala este aşa cum sunt şi învăţătorii care o conduc; şi dacă învăţătorii noştri au cultură deosebită şi şcolile noastre vor fi fatalmente deosebite; cea dintâi chestiune, prin urmare, ar fi unificarea pregătirii învăţătorilor noştri, iar pentru aceasta trebuie ca toate şcolile normale şi seminariile pedagogice să fie la fel organizate."[5] Apare aşadar nevoia unificării şi nevoia organizării învăţământului pe aceleaşi principii în întreg teritoriul, organizarea studiilor pe aceleaşi valori.

Principiul unificării apare elocvent prezentat în *Expunerea de motive asupra legii învăţământului primar şi normal-primar* din 1924, şcoala fiind suportul unificării, cea care „trebuie să provoace pretutindeni o primenire a sufletelor; să trezească conştiinţa naţională la cultura şi viaţa românească şi să închege unitatea sufletească a tuturor Românilor; numai luminând şi întărind conştiinţa naţională, vom spori puterile de viaţă şi de rezistenţă ale neamului, la toate asalturile din afară şi

[5] *D.A.D.*, şedinţa din 1 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 29 din 5 februarie 1921, p. 640.

dinăuntru şi vom asigura trăinicia stăpânirii noastre în noile granițe ale regatului."[6]

În marea lor majoritate, discursurile asupra unificării fac referire la nevoia unificării pregătirii cadrelor didactice şi a programelor şcolare pe întreg cuprinsul teritoriului românesc. Situaţia programelor şcolare practicate de şcolile din România este adusă în discuție de deputatul Florian Cristescu care oferă Parlamentului exemplul altor ţări, care, spre deosebire de noi, analizau la modul cel mai serios situaţia învăţământului, subliniind astfel nevoia imperioasă de a se aplica şi la noi o pedagogie specifică, adaptată nevoilor şi specificităţilor românilor. Conform declaraţiilor vorbitorului, şcolile româneşti fie practicau modele învechite care nu mai corespundeau practicilor moderne şi cerințelor de la acel moment, fie practicau modele din străinătate, programe şcolare importate, care nu corespundeau pregătirii culturale şi educaţionale ale elevilor din România. Pentru exemplificare, oratorul declara că în programele şcoalelor primare din România, se învaţă în clasa I numerele dela 1-100, în timp ce în nici o altă ţară din lume, în afară de Germania (şi nici aici în toate regiunile), nu se găseşte această aberaţie, copiilor din clasa I cerându-li-se să înveţe doar numerele aflate în concentrul 1-20. El remarcă că marea

[6] *Lege pentru învăţământul primar al Statului (şcoale de copii mici, şcoale primare, şcoale şi cursuri de adulţi, şcoalele şi clasele special pentru copii debili şi anormali educabili) şi învăţământul normal-primar*, promulgată prin Înaltul Decret Regal nr. 2.571 din 24 iulie 1924 şi publicată în M. Of. nr. 101 din 26 iulie 1924, cu Expunerea de motive prezentată corpurilor legiuitoare, de Dr. C. Angelescu, Ministrul Instrucţiunii Publice, Bucureşti, „Cartea Românească" S.A., 1925, p. 4.

majoritate a statelor au uşurat programele şcolare, pentru a le adapta puterilor celor mici, vieţii şi realităţii practice.[7] Totodată, deputatul considera şcolile transilvănene exemplul pozitiv al modului de întocmire a programelor şcolare, opinând că la unificarea programelor şcolare ar trebui avute în vedere neapărat programele şcolilor din Transilvania, care erau mai dezvoltate şi mai practice:

> „În Transilvania învăţământul are mai mulţi ani şi profesorii predau copiilor şi lucruri care interesează în viaţa practică precum: economia casnică, contabilitate agricolă etc. La noi învăţământul se dă în mod foarte puţin practic, aşa încât răposatul Dr. Manolescu într-un studiu pe care îl făcuse cu privire la copii, spunea că un absolvent de curs primar «se scarpină de râie ca şi un analfabet». El nu ştie nimic din viaţa practică. Nu ştie cum să se apere de boli molipsitoare, nu ştie ce boli sunt la vite. Nu ştie cum să-şi pregătească un borş, nu a învăţat nimic practic. Nimic nu poate aplica în viaţă din toate câte a învăţat el în şcoala primară. Copiii noştri pierd vremea, o vreme foarte scumpă pentru ei, şi din această cauză, ţăranul nostru care este utilitarist şi ar vrea să vadă rezultatele imediat, în judecata lui de filosof simplist, a ajuns să spună: «Nu-mi dau copilul la şcoală, fiindcă nu am să-l fac popă sau învăţător». Va să zică, el nu vede în şcoala primară decât o fabrică de certificate!”[8]

Chiar şi scrierile vremii arată că programele şcolare din Transilvania aveau un conţinut pragmatic incluzând discipline ca economia casnică sau contabilitatea agricolă, proiectele de organizare a învăţământului din Transilvania fiind axate pe preponderenţa lucrărilor practice. Spre exemplu, în şcolile

[7] *D.A.D.*, şedinţa din 1 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 29 din 5 februarie 1921, pp. 640-641.

[8] *Ibidem*, p. 641.

agricole din Transilvania erau promovate activităţile practice, „învăţământul teoretic mărginindu-se doar la explicaţii simple, intuitive, ale diferitelor fenomene legate de producţia agricolă."[9]

O altă critică adresată şcolilor din România, în conexiune cu nevoia de a modifica programele şcolare înspre aplicarea practică a cunoştinţelor predate în şcoli, dar făcând referire precisă la modul de desfăşurare a procesului educaţional, a reprezentat-o orientarea preponderentă a învăţământului înspre realizarea unor obiective formale, unul din neajunsurile învăţământului modern fiind acela că se pretindea adesea elevilor a şti o carte pe de rost, fiind ignorate aptitudinile şi pregătirea practică a elevilor. În perioada de început a şcolii noastre moderne, metoda de predare a cadrelor didactice era învăţarea pe de rost şi repetarea în cor, metode care apar ca ineficiente, ca lipsite de aplicare practică, ca inutile în viaţa cotidiană.

Defectele sistemului educaţional au fost reliefate amplu şi concret de către P.P. Negulescu în lucrarea sa *Reforma învăţământului. Proecte de legi*, unde autorul declara că ceea ce se poate desprinde din studii este că „şcoala pregăteşte prea puţin, pe cei ce trec printr-însa, pentru viaţă", că „şcoala dă, e drept, celor ce trec printr-însa, ceea ce s-a luat obiceiul de a se numi «ştiinţă de carte», dar nu le dă putinţa să stăpânească viaţa, adaptându-se uşor şi deplin cu realităţile ei; le dă adică o sumă de cunoştinţe luate de-a gata din spusele altora, dar nu le dă putinţa să priceapă prin ei înşişi lucrurile lumii, şi să le

[9] Marcel Ştirban, *Din istoria României 1919-1921. Probleme ale vieţii politice, economice şi sociale*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1987, p. 233.

mânuiască cu siguranţă şi cu succes."[10] Negulescu menţiona totodată că idealul celor care au fost la conducerea învăţământului a fost „ca tinerii pe care îi creşteau să ajungă a şti cât mai mult; grija de a face dintr-înşii puteri creatoare, îi preocupa mult mai puţin sau nicidecum; de aici rezultatele funeste pe care le-a dat, multă vreme, învăţământul: sub povara zdrobitoare a imensului număr de cunoştinţe pe care trebuiau să şi le vâre în cap, pentru ca să ajungă a fi, în ziua examenului, un fel de repertorii vii ale ştiinţei, – tinerii ieşeau din şcoli sleiţi de puteri, nu numai lipsiţi de orice avânt care să-i împingă la cercetări personale, spre a spori opera progresului, dar şi de orice curiozitate pentru lumea în care aveau să trăiască, şi de orice dorinţă de a o cunoaşte prin ei înşişi, pentru necesităţile propriei lor vieţi."[11]

Tot el afirma că, în ciuda îmbunătăţirilor care i-au fost aduse şcolii, „caracterele de căpetenie ale învăţământului modern au rămas, până astăzi, intelectualismul abstract şi verbalismul superficial, care dacă nu pregătesc destul de bine pentru viaţă, îndeamnă în schimb pe mulţi să-şi ia răspunderi ce trec cu mult peste puterile lor. Căci intelectualismul şi verbalismul fac pe tinerii încărcaţi de diplome cu atât mai pretenţioşi, cu cât sunt mai puţini capabili, – îi împing adică să ceară vieţii cu atât mai mult, cu cât sunt mai puţin în stare să răspundă necesităţilor ei. [...] Ei nu văd destul de limpede că problemele concrete ale vieţii sunt mult mai complicate decât cazurile schematice din cărţi, şi nu se pot dezlega numai cu

---

[10] P.P. Negulescu, *op. cit.*, p. XII.
[11] *Ibidem*, p. XXIV.

amintirile lor abstracte sau pur şi simplu verbale. Observarea atentă şi exactă a realităţii, analiza pătrunzătoare şi completă a elementelor ei, mânuirea sigură a metodelor pentru descoperirea cauzelor, sforţarea personală de reflexiune pentru prevederea urmărilor probabile ale măsurilor de dat, – deprinderi indispensabile pentru acţiune, – nu le-au putut câştiga din cărţi, care le-au umplut capul cu un bagaj inert şi invariabil de noţiuni generale, în loc să le dea puterea vie şi mlădioasă de adaptare cu necesităţile schimbătoare ale vieţii."[12] Mergând mai departe, autorul declara că „din asemenea tineri «culţi», cu atât de grave lipsuri sufleteşti, se recrutează de cele mai multe ori cadrele vieţii publice a statelor moderne. Nu e dar de mirare că uneori, cum s-a întâmplat în războiul din urmă, unele popoare ajung la adevărate dezastre."[13]

O altă remarcă la adresa învăţământului modern o reprezintă „izolarea sufletească a omului cult, şi prin urmare slăbirea solidarităţii sociale", „mărginirea şi îngrădirea crescândă a învăţaţilor moderni, şi izolarea lor finală în strâmte celule teoretice, care face ca cei ce cultivă diferitele şi nenumăratele «specialităţi» contemporane să nu mai aibă aproape nici un punct de contact între ei."[14] Împingerea la extrem a specializării face ca oamenii să nu mai fie interesaţi de principiile generale, de problemele majore, îi face să devină îndoctrinaţi într-un cadru restrâns, distanţaţi unii de alţii, fără a mai experimenta puterea lor creatoare, problemele care decurg din

[12] *Ibidem*, pp. XVII-XVIII.
[13] *Ibidem*, p. XVIII.
[14] *Ibidem*, pp. XVIII-XIX.

aceste tendinţe fiind remarcate în Franţa şi Austria. Se credea, pe bună dreptate, că astfel de specialişti puşi în poziţii de decizie în administraţie nu vor fi performanţi, din cauză că ei sunt utili doar la executarea unei sarcini clare, concrete, dar au idei preconcepute şi sunt prea stabilizaţi în vechile teorii ca să poată ieşi din acest cadru atunci când nevoia ar cere-o. Astfel de raţiuni au determinat pedagogii din Austria şi Germania, spre exemplu, să ceară „«şcoala unitară» – die Einheitsschule – care să dea tuturor claselor sociale o cultură uniformă”, ca un mijloc de a reduce contrastele sociale[15].

Drept consecinţă a acestor noi idei şi direcţii de orientare a programelor şcolare, *Legea învăţământului primar şi normal-primar* din România, adoptată în 1924, prevedea expres în art. 56 modul de întocmire a programelor şcolare în învăţământul din România. Se menţiona astfel în cuprinsul legii că Ministerul Instrucţiunii în înţelegere cu Ministerul Industriei şi cu acela al Muncii va întocmi patru programe analitice, o programă cu caracter agricol, una cu caracter industrial, alta cu caracter comercial şi o programă cu caracter profesional şi gospodărie pentru fete. În aplicarea lor, fiecare din aceste programe puteau fi adaptate la împrejurările locale şi nevoile practice ale locuitorilor, în conformitate cu propunerile făcute de regiunile şcolare şi aprobate ulterior de Minister.[16]

---

[15] *Ibidem*.

[16] Vezi Ioan Scurtu, Gh. Z. Ionescu, Eufrosina Popescu, Doina Smârcea, *Istoria României între anii 1918-1944. Culegere de documente*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982, p. 74; Vezi şi *Lege pentru învăţământul primar..*, art. 56.

În ciuda nenumăratelor intervenţii parlamentare care făceau referire la şcoală, atitudinea parlamentarilor vis-à-vis de problemele şcolii a fost criticată în discursul deputatului Haneş[17], acesta considerând că din cauza problemelor de ordin material, preocupările ideale treceau aproape neobservate în Parlament, şi par a fi lăsate totdeauna la urmă, şcoala formând preocupările parlamentului numai în clipele de răgaz. Haneş acuză parlamentul, ca for legislativ, că încadrează în discuţii şcoala doar atunci când nu există alte preocupări materiale, menţionând că nici măcar cei care ar trebui să fie interesaţi mai mult de soarta şcolii, profesorii deputaţi, nu erau implicaţi în problemele educaţiei şi soarta învăţământului ci mai degrabă erau implicaţi în domenii economice şi financiare. Deputatul, adresându-se Parlamentului şi în calitatea sa de profesor în oraşul Cetatea Albă, a adus în discuţie, nu pentru întâia oară, problema învăţământului din Basarabia, adoptând postura unui înfocat luptător al naţionalizării învăţământului în acest teritoriu. Critica lui se adresa modului pripit în care erau luate deciziile în învăţământ, lipsei de competenţă a cadrelor didactice trimise a propovădui ştiinţa în teritoriile alipite, dând exemplul localităţii sale de reşedinţă. Vorbitorul remarcă că, în Cetatea Albă existau la acel moment două licee, unul de băieţi şi unul de fete, amândouă aşa zise naţionalizate. Pe lângă cele două licee erau şi şcoli medii care echivalau cu gimnaziile şi vreo 12 şcoli primare. De aşteptat ar fi fost ca cele două categorii de şcoli existente, cele destinate învăţământului

[17] Vezi pe larg *D.A.D.*, şedinţa din 8 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 34 din 11 februarie 1921.

românesc şi cele destinate învăţământului minorităţilor, să-şi desfăşoare activitatea în mod normal, fără piedici, fapt care nu se petrecea întocmai. Conform spuselor vorbitorului, din cele 12 şcoli primare existente în Cetatea Albă, doar 2 erau şcoli româneşti (una purta numele «Cuza-Vodă», iar alta numele de «Regina Maria»), problema majoră fiind aceea că la data de 15 octombrie toate celelalte şcoli ale celorlalte naţionalităţi (evrei, ruşi) funcţionau, mai puţin şcolile româneşti, din cauza lipsei de local. De asemenea, la liceul de băieţi, din cele 4 clase naţionalizate în care ar fi trebuit să se predea toate materiile în limba română, nu existau suficienţi profesori, iar dintre cei existenţi, unii profesori basarabeni au ajuns să cunoască limba română şi îşi desfăşurau cursurile în condiţii bune, dar restul erau profesori trimişi de către minister sau profesori străini. Dintre cei veniţi prin minister, unul era funcţionar din Vechiul Regat, alţii doi fiind licenţiaţi în litere dar fără să-şi fi susţinut examenul de capacitate, deci fără titlul de profesori. Profesorii străini, pe de altă parte, ţineau lecţiile în ruseşte, din cauză că fie unii se împotriveau să predea în limba română (chiar dacă cunoşteau limba), fie alţii nu erau suficient de pregătiţi pentru a putea preda în limba română. La liceul de fete, deputatul constata o situaţie şi mai stranie. Din moment ce şcoala avea 6 clase naţionalizate era normal să funcţioneze ca o şcoală românească, dar realitatea arăta altfel, în întreaga şcoală rugăciunea de dimineaţă se spunea în ruseşte, în timp ce istoria românilor era predată de o bulgăroaică care nu ştia româneşte şi preda în limba rusă, la fel cum era predată, tot în ruseşte, şi matematica.

> „D-lor deputaţi, suntem cu toţii pentru drepturile minorităţilor, pentru că minorităţilor trebuie să le respectăm acest drept de a se dezvolta sufleteşte în limba lor. Şcolile lor au dreptul la aceeaşi dezvoltare ca şi şcolile noastre, dar nu înţelegem ca şcolile naţionalizate şi care se pretind a fi româneşti să ne dea aspectul acesta aşa de straniu de a înfăţişa nimic din caracterul unei instituţiuni de educaţie naţională. (Aplauze). Pentru că, d-lor, socotesc că administraţia din Chişinău, care e în legătură cu ministerul central, nu a luat toate măsurile, şi cele mai bune măsuri, pentru a asigura pe de o parte dreptul minorităţilor, dar în aceeaşi măsură dreptul nostru în şcolile noastre."[18]

În finalul declaraţiei sale, Haneş pleda pentru angajarea ministerului în adoptarea urgentă a măsurilor necesare pentru dezvoltarea învăţământului din Basarabia, remarcând absoluta necesitate a consecvenţei şi unităţii de vederi între guvernul central de la Bucureşti şi departamentul instrucţiei de la Chişinău.

Activitatea Ministerului Instrucţiunii Publice, în ceea ce priveşte remedierea aspectelor negative sesizate de unii parlamentari, era adesea argumentată în Parlament de către reprezentantul ministerului a cărui sarcină era şi de a răspunde interpelărilor şi criticilor aduse sistemului de învăţământ. P.P. Negulescu afirma, spre exemplu, drept răspuns la interpelarea deputaţilor Cristescu şi Haneş, că în calitatea sa de ministru a încercat să întreprindă toate măsurile prealabile şi provizorii posibile cu privire la unificarea învăţământului românesc, enumerând printre măsurile luate în perioada mandatului domniei sale următoarele: unificarea clasei I primare în noile teritorii, unificarea primelor 5 clase normale, susţinerea cursurilor de

[18] *Ibidem*, p. 732.

vară pentru învăţătorii din noile teritorii (cursuri la care au participat 1.000 de învăţători din Ardeal, Basarabia şi Bucovina), crearea de şcoli normale noi după tipul celor din Vechiul Regat, şcoli cu 6 clase la Sighet, Oradea Mare, Arad, acordarea unei prime de încurajare profesorilor şi învăţătorilor din Vechiul Regat care decideau să îşi desfăşoare activitatea în noile teritorii (primă care consta într-o bonificație de 25% din retribuția lunară), schimb de învăţători cu noile teritorii, aducerea unui număr de 7.000 de elevi din noile teritorii la şcolile din Vechiul Regat etc[19].

În această atmosferă, propunerile legislative ce urmăreau uniformizarea învăţământului pe întreg teritoriul românesc, adaptarea studiilor la ceea ce oferea realitatea şi împrejurările din România, erau supuse dezbaterilor parlamentarilor sub formă de anteproiecte. După expunerea în plenul Camerei, unele proiecte şi propuneri erau aspru criticate şi, în final, abandonate, în timp ce altele ajungeau să fie legiferate. Puţin succes a avut în Parlament anteproiectul de reformă a învăţământului prezentat în 1923 de Ştefan C. Ioan, deputat, care remarca faptul că, încă la acea oră a discursului domniei sale, în România învăţământul primar funcționa pe baza legii din 1896, iar cel secundar pe baza legii din 1898, semnalând astfel numeroasele imperfecţiuni şi neajunsuri. Anteproiectul propunea, în principiu, următoarele modificări: prelungirea obligativităţii învăţământului primar pentru copiii cu vârsta sub 7 ani, care se dorea să fie înregistraţi în grădinițe, şi pentru

---

[19] *D.A.D.*, şedinţa din 8 februarie 1921, *Discursul lui P.P. Negulescu*, publ. în M. Of. nr. 37 din 18 februarie 1921, pp. 795-805.

copiii cu vârsta peste 14 ani, copii care au terminat cursul primar dar nu au fost înscrişi la cursurile şcolii secundare; stabilirea duratei gimnaziului la 3 ani; înlocuirea examenului de absolvire cu un examen de admitere în liceu pentru a face o selecţie a celor care ajung pe băncile liceului; stabilirea duratei liceului la 4 ani şi a unui singur profil care să cuprindă atât partea umană cât şi partea reală, oferindu-se astfel şansele la o educaţie completă. De asemenea, anteproiectul prevedea examenul de bacalaureat ca obligatoriu pentru toţi absolvenţii celor patru ani de studii liceale, în timp ce anul pregătitor era obligatoriu organizat la universităţi urmărindu-se în acest fel adaptarea absolventului de liceu cu mediul universitar. Se manifesta, de asemenea, dorinţa reînfiinţării, pe lângă universităţi, a şcolii normale superioare, cu scopul de a pregăti viitorii profesori.[20]

Pentru a reglementa şi uniformiza statutul cadrelor didactice din teritoriile alipite, în şedinţa Camerei deputaţilor din 20 august 1920 a fost depus un proiect de lege care privea asimilarea corpului didactic român din Peninsula Balcanică cu cel din Regat, asigurând astfel o situaţie stabilă „acestor apostoli ai românismului" din acea regiune, întărind şcoala şi dându-i puteri noi de viaţă elementului românesc din regiune. Legea era astfel concepută încât acorda privilegii celor care alegeau să funcţioneze în calitate de cadre didactice în şcolile din Peninsula Balcanică, adresându-se mai ales profesorilor detaşaţi în

[20] *D.A.D.*, şedinţa din 14 noiembrie 1923, publ. în M. Of. nr. 11 din 27 noiembrie 1923, p. 103, col. II.

Basarabia, Dobrogea, sau în ţară, încercând să-i încurajeze pe aceşti profesori ca, după deschiderea şcolilor, să se reîntoarcă la şcolile din Macedonia, beneficiind de privilegiile legii doar în aceste condiţii. După cum afirma şi I.P. Rădulescu, în calitatea sa de raportor al proiectului de lege respectiv, „această lege dispensează pe membrii corpului didactic din Peninsula Balcanică de condiţiile de stagiu şi de examen numai în scopul ca să aibă elemente care să se ducă în Macedonia să facă apostolat pentru neamul românesc."[21] În cuprinsul articolului 1 legea prevedea expres că „membrii corpului didactic de origine română, de toate categoriile şi de toate gradele, de la şcolile române din Peninsula Balcanică, subvenţionate de Statul român, care au funcţionat sau funcţionează la promulgarea acestei legi, fie în Peninsula Balcanică, fie în şcolile din ţară, se asimilează categoriilor respective din învăţământul public al Regatului."[22] În condiţiile legii, „profesorii şi maeştrii din învăţământul de grad secundar din Peninsula Balcanică, doctori sau licenţiaţi sau diplomaţi ai unei şcoli de arte frumoase, ai unui conservator de muzică sau a unei şcoli comerciale superioare, se asimilează cu profesorii şi maeştrii respectivi din Regat, cu titlul definitv, numai dacă au vechimea de cel puţin 5 ani serviţi efectiv în aceste şcoli" (art. 2). Profesorii din învăţământul secundar, fără titluri universitare dar absolvenţi ai unei şcoli normale sau liceu, erau asimilaţi cu titlul definitiv dacă aveau 10 ani serviţi în

---

[21] *D.A.D.*, şedinţa din 20 august 1920, publ. în M. Of. nr. 53 din 10 sept. 1920, p. 1.267.

[22] *Ibidem*, p. 1.265.

aceste şcoli, iar cei care nu deţineau titluri se asimilau cu cei din Regat după o vechime de 15 ani. În articolul 3 se prevedea că membrii corpului didactic primar, absolvenţi ai unei şcoli normale sau liceu, erau asimilaţi cu institutorii rurali din Regat dacă aveau 5 ani vechime, iar absolvenţii a 4 clase gimnaziale sau a unei şcoli speciale inferioare erau asimilaţi cu învăţătorii din Regat în condiţiile în care aveau vechime 5 ani. Asimilarea dădea dreptul la inamovibilitate, salariu şi gradaţiile categoriilor din ţară (art. 7).

Un alt proiect de lege, propus la sfârşitul primului deceniu interbelic, proiect ce aducea din nou în discuţie încadrarea membrilor corpului didactic din teritoriile unite, propunea modificarea articolului 224 din legea învăţământului primar referitor la încadrarea acestui personal, având ca articol unic prevederea prin care se confirmau ca legale încadrările membrilor corpului didactic primar din teritoriile unite, făcute prin dispoziţiile ministeriale din 1921, înaintările obţinute pe bază de examene şi verificările făcute. Reamintim că uniformizarea a fost prevăzută în Legea învăţământului primar, promulgată cu Înaltul Decret Regal nr. 2.571 din 24 iulie 1924, publicată în M. Of. nr. 101 din 26 iulie 1924, unde se preciza clar că „încadrările învăţătorilor din teritoriile alipite se vor face în urma verificării actelor de către comisiunile alcătuite în acest scop în conformitate cu drepturile lor şi cu dispoziţiile legii de faţă.”[23]

[23] *D.A.D.*, şedinţa din 5 iulie 1929, sesiunea ordinară prelungită 1928-1929, publ. în M. Of. nr. 92 din 15 octombrie 1929, p. 3.439.

Măsurile, fie ele provizorii sau definitive, întreprinse cu dorinţa unificării învăţământului, şi-au arătat rodul, o prezentare a evoluţiei învăţământului din Basarabia în perioada 1913-1924, expusă de către I. Inculeţ, ministru, secretar de Stat, a arătat clar saltul învăţământului şi progresele înregistrate de şcolile româneşti din această parte a ţării în ceea ce priveşte numărul de absolvenţi, numărul de şcoli, internate sau numărul de burse acordate elevilor.

> „[...] sub regimul românesc s-a ajuns la rezultate incomparabile mai bune decât regimul rusesc. Trebuie să ştiţi că ruşii aveau o anumită politică în privinţa şcolii anume, ei neglijau şcoala primară tocmai ca să nu fie luminate masele poporului şi încurajau liceele, ca prin licee să rusifice elementele care ies din popor. În 1913 erau 1.511 şcoli primare, în 1923 erau 2.041 şcoli primare. Numărul copiilor elevi s-a îndoit de la 100.000 sub ruşi la 203.000 sub noi. Au absolvit în 1913 sub ruşi 6.089 elevi, în 1924 sub noi au absolvit 9.785 elevi. Vedeţi ce progres! Şcoli medii sub ruşi în 1913 erau 20 cu 2.647 elevi, sub noi sunt 35 şcoli cu 3.500 elevi. Şcoli normale sub ruşi erau 2, sub noi 8, licee erau 22, sub noi 28. Internate erau 6, sub noi 23. Burse pentru băieţi săraci sub ruşi nu erau. Sub noi sunt create 3.500 burse."[24]

Nu putem încheia discuţia despre unificarea învăţământului fără a aminti ceea ce Negulescu sublinia în lucrarea sa, şi anume, faptul că unificarea învăţământului trebuie făcută „nu reducând toate formele ei la unul din tipurile existente, ci reorganizându-le pe toate după norme noi şi mai bune decât cele vechi"[25]. Unificarea, în opinia sa, ridică problema reorganizării

---

[24] *D.A.D.*, şedinţa din 3 decembrie 1924, publ. în M. Of. nr. 30 din 30 decembrie 1924, p. 493, col. III.

[25] P.P. Negulescu, *op. cit.*, p. V.

învăţământului atât din punct de vedere pedagogic cât şi din punct de vedere administrativ. Cu privire la latura administrativă a învăţământului, Negulescu sublinia necesitatea reorganizării Ministerului Instrucţiunii, a serviciului de control (inspectorii să fie numiţi strict pe baza capacităţii şi prestigiului câştigat, nu pe criterii politice de partid), a birourilor ministeriale care la momentul respectiv prestau doar birocraţie administrativă, lipsind cu desăvârşire preocupările pedagogice. El considera că problema era că funcţionarii ministeriali „sau nu sunt luaţi din corpul didactic şi nu cunosc realitatea vie a învăţământului, sau sunt aleşi după criterii politice şi se schimbă odată cu guvernele, – adică prea des pentru continuitatea lucrărilor”[26]. Centralizarea excesivă practicată în administraţie nu permitea reflectarea mai serioasă la problemele generale ale învăţământului, punând în discuţie nevoia de a se delega acele chestiuni mărunte şi de ordin local acelor autorităţi intermediare sau locale, pe care Ministerul este obligat să le creeze pentru a putea fi derogat de sarcina lor, pentru a putea analiza măsurile de ordin general şi a urmări evoluţia şi impactul pe care acestea îl au în timpul aplicării. Se supunea atenţiei faptul că legea actuală de organizare a administraţiei şi controlului învăţământului, legea Vechiului Regat, are un spirit de extremă centralizare, îngreunează raporturile dintre autoritatea centrală şi restul teritoriului românesc, nefiind adecvată noilor împrejurări. În virtutea prevederilor legii Vechiului Regat, serviciile de inspecţie şi control şcolar erau

[26] *Ibidem*, p. VIII.

mult prea legate de centru şi de munca de birou, de cele mai multe ori, din cauza multitudinii de sarcini şi activităţi, exercitând o muncă superficială fie în ceea ce priveşte controlul administrativ, fie în ceea ce priveşte îndrumarea didactică. În acest sens, Negulescu oferea drept exemplu numărul de hârtii care purtau amprenta ministerului în fiecare an (160.000 de hârtii), acestea referindu-se doar la administraţia şi controlul învăţământului în Vechiul Regat, anticipând un număr de 300.000 de hârtii anual atunci când administraţia va privi şi aspectele de care până acum se ocupaseră secretariatele generale din Cluj, Cernăuţi şi Chişinău. Cantitatea de muncă care se aglomera la nivelul organelor administrative centrale şi multitudinea de aspecte minore şi cereri neînsemnate care erau adresate direct ministerului îngreuna administraţia şi extenua personalul, ajungându-se la situaţii în care aspecte importante ale administraţiei să nu mai poată fi tratate cu atenţia cuvenită.

Neajunsurile constatate în organizarea administraţiei şi a controlului în învăţământ erau rezumate de Negulescu în următoarele puncte: „1. O centralizare excesivă; 2. O lipsă izbitoare de participare a membrilor corpului didactic la conducerea, prin directive generale, a învăţământului; 3. O lipsă regretabilă de colaborare a părinţilor cu membrii corpului didactic, la realizarea scopurilor de căpetenie ale învăţământului; 4. O lipsă neexplicabilă de criterii obiective în recrutarea personalului administrativ şi de control, precum şi lipsa de stabilitate a acestui personal, pe de o parte, iar pe de altă parte, o inamovibilitate pripită şi lipsită de orice garanţie serioasă de

merit, – inamovibilitate pe care, atât lumea şcolară cât şi publicul cel mare, o văd cu ochi răi, bănuind-o că tinde la transformarea administraţiunii şi controlului instrucţiunii publice într-o armă de partid."[27]

Problemele centralizării excesive din administraţie se doreau a fi rezolvate prin adoptarea proiectului de organizare a administraţiei şi controlul învăţământului, propus de Negulescu şi discutat în Senat la data de 26 mai 1921, motivat de faptul că „actuala lege de organizare a administraţiei şcolare, din Vechiul Regat, nu asigură îndeajuns bunul mers al învăţământului public", în Vechiul Regat spiritul centralizator îngreunând raporturile dintre autoritatea centrală şi restul ţării. Pe de altă parte, organele de control nu mai aveau capacitate de a îndeplini în tot teritoriul sarcinile care le reveneau, numirea celor care făceau parte din aceste organe rămânând la discreţia ministrului, fapt care decima calitatea actului administrativ şi datorită schimbărilor frecvente de guvern care au dus la numiri pe alte criterii decât cele ale meritului şi capacităţii pedagogice. Proiectul de lege dorea să înlăture exagerata centralizare, dând competenţe organelor subalterne (direcţiunile şcolare şi revizoratele) şi creând alte organe, intermediare, cu o întinsă putere de conducere şi supraveghere (direcţiunile regionale), autorităţile centrale păstrând sarcinile cu caracter general de stat. De asemenea, proiectul prevedea noi norme în recrutarea cadrelor didactice pentru a prevala valoarea ştiinţifică a noului angajat,

[27] *Ibidem*, pp. 68-69.

menţionând aceleaşi criterii şi la numirea membrilor consiliului superior al instrucţiunii („din care voim să facem un mic Parlament al corpului didactic, în care să se concentreze, din toate unghiurile ţării şi din toate gradele de învăţământ, personalităţi cu adevărată pricepere şi pregătire pentru discutarea problemelor şcolare"), prevăzând şi consilii consultative, eforii şi consilii părinteşti, încercându-se a se stimula munca, a se aduce mai multă viaţă în şcoală şi rezultate mai temeinice[28].

Proiectul de lege propus de Negulescu urmărea astfel înlăturarea exageratei centralizări de până acum, prin delegarea de competenţe, atribuţii şi sarcini bine determinate direcţiunilor şcolare şi revizoratelor, creând şi direcţiunile regionale ca organe intermediare cu atribuţii de conducere şi supraveghere. Autorităţile centrale ar fi fost astfel descărcate de unele sarcini cu caracter local, fiecare treaptă administrativă având atribuţii bine determinate pe care să le exercite cu putere executivă şi pe propria răspundere, rămânând în autoritatea administraţiei centrale sarcinile generale ale statului precum realizarea reformelor din învăţământ, stabilirea metodelor şi principiilor generale, efectuarea de cercetări şi studii cu privire la starea învăţământului, numirile prin decret regal etc.

Un alt aspect care solicita revizuirea legii privea modul de recrutare a personalului administrativ şi de control, a cărui numire era lăsată la discreţia ministrului, decizie îndoielnică

[28] *Ibidem*, pp. 3-6.

de multe ori sub aspectul meritului şi capacităţii persoanelor alese a ocupa astfel de funcţii. În privinţa organelor cu caracter consultativ, consiliul permanent şi consiliul general al instrucţiunii publice, Negulescu reclama deficienţa în numirea membrilor acestor organe, numire care nu oferea suficiente garanţii cu privire la competenţa şi independenţa celor numiţi, ministrul fiind cel care decidea cu privire la numirea membrilor. În numirile personalului corpului administrativ şi de control, recrutarea urma să se realizeze pe criterii de merit şi competenţă, pe baza propunerilor venite din partea comisiilor de specialişti, doar din cadrul acestor propuneri putând fi numiţi directorii, revizorii şi inspectorii. Organele administrative şi de control urmau să cuprindă în structura lor şi membri ai corpului didactic, care, fiind mai apropiaţi de şcoală, de procesul de instruire pedagogic, erau mai în măsură să aducă contribuţii la îmbunătățirea întregului proces administrativ din învăţământ. Problemele şcolare urmau a fi discutate de consiliul general, din care se desprindea consiliul permanent al instrucţiunii şi comisia centrală de judecată, ai căror membrii era imperativ să fie numiţi pe aceleaşi criterii de competenţă şi merit. Fiecare direcţiune generală avea un directorat regional şi revizorat judeţean, consilii consultative, iar fiecare direcţiune de şcoală dispunea de eforii şi consilii părinteşti, care prin activitatea lor să conducă la o colaborare mai activă, mai responsabilă, să aducă în şcoală rezultate mai temeinice şi mai multă încredere[29].

[29] *Ibidem*, pp. 68-69.

2.2. Organizarea studiilor în învăţământ

Un alt aspect, frecvent discutat în Parlamentul de după Marea Unire, a fost cel al organizării studiilor de învăţământ, pe trepte de pregătire, pe specializări şi profile, cu respectarea drepturilor tuturor minorităţilor şi crearea de şcoli practice al căror program de funcţionare să fie legat de viaţa practică. În aceeaşi manieră ca alte probleme dezbătute în Parlament, organizarea studiilor a constituit subiect de discuţie şi controversă încă din primele şedinţe ale Parlamentului întrunit după Marea Unire din 1918. Blocul parlamentar al celor cinci partide, înfăptuit, după spusele lui Al. Vaida Voievod, pentru garantarea unui regim democratic-naţional, a prezentat deputaţilor, în şedinţa din 16 decembrie 1919, programul său politic care prevedea aspecte cu privire la revizuirea Constituţiei Vechiului Regat, politica externă, reforma electorală, reforma agrară, reforma administrativă, reforma legislativă, refacerea economică, reforma financiară, organizarea muncii, sănătatea publică, situaţia invalizilor, văduvelor şi orfanilor de război, şcoală şi biserică.

În opinia acestor partide politice, măsurile care trebuiau întreprinse cu prioritate în privinţa şcolii vizau: „1. Intensificarea şi unificarea învăţământului primar şi întregirea lui cu un învăţământ de continuare profesională; 2. Măsuri împotriva analfabetismului; 3. Dezvoltarea învăţământului profesional prin crearea de şcoli practice agricole şi industriale ale căror

program de organizare şi acţiune să fie strâns legat de viaţa practică; 4. Naţionalizarea şcolii îndeosebi a şcolii secundare, ţinându-se seama de drepturile minorităţilor; 5. Dezvoltarea învăţământului normal; 6. Organizarea autonomă a universităţilor."[30]

2.2.1. *Învăţământul primar şi normal-primar*

Divergenţa şi diversitatea opiniilor existente în rândul partidelor politice cu privire la modul de reformare a învăţământului primar şi a măsurilor concrete care trebuiau adoptate poate fi remarcată printr-o analiză aprofundată a dezbaterilor parlamentare ale timpului. Chiar parlamentarii vremii contestă modul în care se iau deciziile în Parlament şi lipsa de unanimitate, Virgil Madgearu, membru marcant al Partidului Naţional-Ţărănesc, în şedinţa Camerei deputaţilor din 20 decembrie 1919, subliniind într-un discurs al său diversitatea de concepţii cu privire la organizarea şcolii, a şcolii primare îndeosebi.[31] Totuşi, în ciuda divergenţelor şi contradicţiilor dintre partidele politice, trebuie să remarcăm că există şi domenii în care se manifestă o părere unanimă a reprezentanţilor puterii, cel puţin asupra faptului că şcoala primară şi cea secundară sunt vitale pentru progresul societăţii, nu puţine fiind intervenţiile în care era subliniată necesitatea imperioasă de a reorganiza şcoala românească, de

[30] *D.A.D.*, şedinţa din 16 Decembrie 1919, ses. 1919-1920, publ. în M. Of. nr. 14, pp. 152-154.

[31] *D.A.D.*, şedinţa din 20 Decembrie 1919, ses. 1919-1920, publ. în M. Of. nr. 17, p. 212.

a crea condiţii favorabile de studiu copiilor de la sate şi de la oraşe, prin construirea şi amenajarea localurilor şi clădirilor destinate educaţiei, prin oferirea de material didactic, de a îmbunătăţi situaţia materială a învăţătorilor şi de a elabora programe şcolare adecvate.

Discursurile parlamentare scot în evidenţă faptul că primul ciclu de învăţământ era privit ca având un rol fundamental în formarea tinerelor vlăstare, în formarea viitoarelor personalităţi, a viitoarei clase intelectuale şi conducătoare, a funcţionarilor de mâine a societăţii, a meseriaşilor cinstiţi şi harnici de care este atâta nevoie nu numai la sate dar şi la oraşe, nu puţini fiind cei care au luat cuvântul pe marginea dezbaterii reformei în învăţământ. Printre numele sonore se află cele ale lui N. Iorga, Ştefan C. Ioan, N. Bratosin, D. Ionescu, Constantin P. Secelea, N. Niculescu Lungu, Florian Cristescu, V. Haneş, I. Simionescu, I. Irimescu-Cândeşti, C. Spânişteanu, I. Pilat, I. Inculeţ, I. Lupaş, Teodor Iacobescu, D. Lascu, Iuliu Grofşoreanu, Nathan Lerner, Adolf Stern, I. Petrovici, D.G. Căpăţineanu, Titu Andreescu, parlamentari care nu numai că adresează adesea interpelări ministrului instrucţiunii publice şi cultelor, dar explicit îşi prezintă şi-şi argumentează opinia personală cu privire la măsurile care ar trebui implementate, oferind suport statistic, aducând la cunoştinţa legislativului opinia cetăţenilor şi oferind exemple din viaţa reală.

În acest context, al discuţiilor purtate vis-à-vis de reforma din şcoala primară, considerăm important a sublinia, în maniera făcută cu decenii în urmă de către parlamentarii din

România, rolul şi importanţa şcolii rurale în ridicarea intelectuală a societăţii ca întreg, prin educarea şi cultivarea păturii ţărăneşti. I. Petrovici, reprezentant al Partidului Poporului, descria plastic sistemul de învăţământ declarând: „Văd în întreg învăţământul un organism care are ce e drept, mai multe trepte, însă când îl privesc mă impresionează mai puţin faptul că treapta de sus se găseşte deasupra celei de jos, cât mă impresionează faptul, că fără treapta de jos nu ar putea să existe treapta de sus."[32] Subliniind importanţa învăţământului rural, deputatul D.G. Căpăţineanu critica politica partidului liberal de dinaintea primului război mondial, oferind date statistice care denotau interesul scăzut al clasei politice cu privire la acest aspect. Din discursul său reiese că în 1864 existau 1.988 de şcoli rurale, în timp ce, în 1886 numărul acestora crescuse doar cu 600. Resursele băneşti investite în aceste şcoli, la o populaţie rurală de 350.000 de copii de vârstă şcolară, au fost de 2.168.000 lei, în timp ce statul investise în urban suma de 2.680.000 lei pentru un număr de 95.000 de copii de vârstă şcolară. El subliniază astfel discrepanţele în investiţii şi discriminarea de care au parte şcolile din mediul rural în privinţa alocării de resurse guvernamentale, subliniind şi lipsa desăvârşită în mediul rural a şcolilor gimnaziale sau liceale, a celor agricole sau normale.[33]

---

[32] *D.A.D.*, şedinţa din 30 iulie 1920, sesiunea extraordinară 1920, publ. în M. Of. nr. 34 din 7 august 1920, p. 600.

[33] *D.A.D.*, şedinţa din 23 iulie 1920, ses. extraordinară 1920, publ. în M. Of. nr. 27 din 27 iulie 1920, pp. 462-463.

Au mai existat remarci la adresa lipsei şcolilor rurale, în martie 1920 Titu Andreescu fiind cel care dădea citire, în plenul Camerei, unei propuneri adresată ministrului instrucţiunii publice prin care solicita înfiinţarea de şcoli comerciale rurale şi internate, scutite de orice fel de taxe sau cheltuieli în sarcina părinţilor, la care să aibă acces ţăranul. El susţinea că ţăranul posedă „o inteligenţă prea vie pentru a nu fi susceptibil unei îndrumări în direcţia comerţului şi a industriei", precizând că trebuie înlăturată vechea şi reprobabila credinţă că ţăranul român nu poate fi bun decât ca unealtă de muncă agricolă, menţionând că este necesar ca în aceste şcoli, „pe lângă cunoştinţele complete în materie să se poată învăţa la perfecţie limbile franceză, engleză şi germană, pentru a nu fi mai inferiori străinilor, care le posedă cu prisosinţă."[34]

În ceea ce priveşte învăţământul primar din satele moldoveneşti din Basarabia, în şedinţa Camerei Deputaţilor din martie 1920 este susţinută o cuvântare a deputatului C. Bivol care descrie situaţia „jalnică" în care se află învăţământul primar în această regiune. El menţionează printre altele faptul că „învăţătorii primari basarabeni posedă cu totul prost frumoasa limbă română" în ciuda faptului că au fost cheltuite milioane de lei cu organizarea de cursuri de limba română pentru aceşti învăţători, că există învăţători complet rusificaţi şi că ar trebui luate nişte măsuri pentru selecţionarea corpului învăţătorilor primari şi revocarea din învăţământ a cadrelor didactice care nu cunosc limba română. Bivol propune ca

[34] *D.A.D.*, şedinţa din 9 martie 1920, publ. în M. Of. nr. 57 din 11 martie 1920, p. 970.

măsură de urgenţă transferarea pentru o perioadă de câţiva ani la şcolile din Vechiul Regat a acelor învăţători din Basarabia care îşi doresc să rămână în sistem dar care nu cunosc foarte bine limba ţării, în timp ce învăţătorii din Vechiul Regat ar putea fi transferaţi în Basarabia, pentru ca în acest fel „limba noastră naţională să nu fie stâlcită în şcoli din partea învăţătorilor nepregătiţi”[35].

Politica şcolii rurale interbelice din punctul de vedere al Partidului Naţional-Liberal a fost exprimată prin glasul deputatului I. Irimescu-Cândeşti, în şedinţa Camerei din 22 noiembrie 1923. Vorbitorul punctează credinţa acestui partid politic că şcoala rurală era aceea care va contribui la rezolvarea deplină a chestiunii ţărăneşti, motiv pentru care eforturile acestui partid urmau a fi îndreptate înspre rezolvarea problemei clădirilor şcolare la sate şi oferirea de şcoli superioare de învăţătură copiilor sătenilor. Din discursul deputatului cităm:

> „Şcoala rurală [...] e întâia pârghie care va ridica starea culturală a ţărănimii noastre. Cultura va avea menirea, să sfarme întunericul în care zac satele. Fiindcă, d-lor, nu există robie mai mare şi mai grozavă decât robia întunericului. (Aplauze). Robia întunericului e atât de grozavă, încât ca să scape de întuneric, mugurul se căzneşte să înflorească, sămânţa se zbate să încolţească. Cu cât starea culturală a satelor va fi mai ridicată, cu atât satele noastre vor progresa mai iute; altfel, orice lege s-ar face pentru progresul ţărănimii şi în interesul ei, atâta vreme cât se zbate în starea de incultură de azi, toate aceste legi vor fi floarea cea firavă care stă agăţată de tulpină şi cade înainte de a da roade. Prin cultură o naţiune se cunoaşte şi se

[35] *D.A.D.*, şedinţa din 11 martie 1920, publ. în M. Of. nr. 59 din 13 martie 1920, p. 1.018.

recunoaşte pe ea însăşi, şi îşi găseşte în ea însăşi elementele care o înfiripează şi o unesc. Cu cât cultura poporului va fi mai mare, cu atât naţiunea va fi mai reală. Şi d-lor, şcoala primară [...] pentru care ţărănimea azi face atâtea jertfe, această şcoală rurală pentru care ţărănimea îşi dă bucuros obolul ei, această şcoală este prima rază de soare care trebuie să pătrundă în bezna satelor. (Aplauze)."[36]

Plecând de la aceste declaraţii şi de la ceea ce sistemul a legiferat în finalul dezbaterilor, putem afirma că sistemul de învăţământ primar interbelic a cunoscut reforma sub forma a numeroase proiecte legislative, întocmite fie de către guvern, fie din iniţiativă parlamentară, proiecte care vizau atât schimbări de structură şi de conţinut a procesului educaţional, cât şi măsuri de susţinere financiară a învăţământului (ex. suport material pentru transportul cărţilor didactice, taxe impuse pe băuturile spirtoase pentru asigurarea fondurilor necesare în învăţământ[37]), de înfiinţare şi recunoaştere ca persoană juridică a unor societăţi, asociaţii, fundaţii sau institute care aveau

---

[36] *D.A.D.*, şedinţa din 22 noiembrie 1923, publ. în M. Of. nr. 16 din 4 decembrie 1923, pp. 187-188.

[37] A se vedea *D.A.D.*, şedinţa din 24 decembrie 1920, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 17 din 28 decembrie 1920, p. 385, şedinţă în care deputatul Florian Cristescu a adus în discuţie chestiunea cărţilor şcolare, depunând pe biroul Camerei un proiect de lege din iniţiativă parlamentară; şi *D.A.D.*, şedinţa din 10 martie 1920, sesiunea ordinară 1919-1920, publicată în M. Of. nr. 58 din 12 martie 1920, p. 1002, şedinţă în care deputatul N. Niculescu Lungu a prezentat Camerei un proiect de lege prin care să se instituie o taxă de 50 bani pe decalitru de ţuică, vin şi bere, şi de 5 lei pe decalitru de spirt fabricat din bucate, taxă care, în opinia domniei sale, ar satisface într-o măsură largă nevoile urgente ale şcolilor, sumele urmând a fi vărsate direct la Casa Comitetului Şcolar din comuna respectivă, cu excepţia taxelor pe bere şi spirt care ar intra în bugetul Comitetului Judeţean al judeţului în raza căruia se află fabrica respectivă.

drept scop educaţia cetăţenească, construcţia de localuri şcolare, organizarea de concursuri literare, artistice sau ştiinţifice şi acordarea de burse.

Confirmarea reformei în învăţământul primar a venit însă odată cu adoptarea *Legii pentru învăţământul primar al statului şi învăţământul normal-primar (Şcoalele de copii mici, şcoalele primare, şcoalele şi cursurile de adulţi, şcoalele şi clasele speciale pentru copii debili şi anormali educabili)*, lege care a intrat în vigoare la 26 iulie 1924, înlocuind *Legea învăţământului primar şi normal primar* din 29 aprilie 1896. Legea avea 232 de articole, grupate în 24 capitole, 6 secţiuni şi 2 titluri, suferind modificări la 10 august 1929, 7 martie 1932, 22 aprilie 1932, 18 mai 1932 şi 5 iulie 1934. Întârzierea adoptării acestei legi s-a datorat faptului că reforma învăţământului primar, în concepţia lui P.P. Negulescu, ministrul instrucţiei publice în 1921, reprezenta doar o parte a reformei generale a învăţământului, care la rândul ei trebuia să fie precedată de reforma administraţiei şcolare. Din această cauză, Negulescu a procedat, pe perioada mandatului său, la redactarea mai întâi a legii pentru reforma administraţiei şcolare, care cuprindea organizarea ministerului central şi descentralizarea lui, reformă neîmplinită, la rândul ei, pe motivul aşteptării reformei administrative generale care intra în sfera de competenţă a ministerului de interne.

Legea învăţământului primar din 1924 a stabilit cele trei trepte ale învăţământului primar: şcolile (grădiniţele) de copii mici, şcoala primară propriu-zisă şi cursurile de adulţi, şcolile şi clasele speciale pentru copii debili şi anormali educabili şi şcolile normale. Din cuprinsul legii distingem principiile mo-

derne care au stat la baza organizării învățământului primar, printre care şi unificarea învățământului pe tot cuprinsul țării, obligativitatea şi gratuitatea învățământului cu stabilirea etapelor de vârstă specifice fiecărui grad, caracterul practic care reiese din programa şcolară, adaptată mediului şi vârstei şcolarului, urmărindu-se îndeosebi ca obiectiv final ridicarea standardului național al educației. Legea adopta concepția modernă prin care învățământul preşcolar (grădinițele de copii) reprezenta o treaptă integrată în structura învățământului primar, încercându-se astfel adaptarea copilului la viața şcolii, oferind învățământului o structură articulată pentru a asigura dezvoltarea armonioasă a copiilor aflați la vârsta de 5 ani, cu excepția că, atunci când Ministerul considera necesar, pentru a răspunde unor realități ale epocii interbelice, copiii puteau fi admişi în sistemul educațional doar de la vârsta de 6 ani. Grădinița a fost privită ca venind în completarea educației din familie, pentru a se dezvolta normal trupul şi simțurile copiilor, încercând să-i deprindă pe aceştia cu ordinea, curățenia, ascultarea, buna cuviință, cu intuirea ființelor şi lucrurilor din cercul lor de viață, cu scurte rugăciuni, cântece, poezii, povestiri, jocuri etc. De asemenea, poate fi observată grija legiuitorului în a stipula obiective specifice prin care se încerca ridicarea standardului național al educației şi învățământului prin deschiderea legii înspre educația adultului, intrând în obligația mai multor agenți ai educației realizarea acestui obiectiv (art. 95 prevedea că „părinții, tutorii, patronii, stăpânii, conducătorii instituțiunilor, fabricilor, atelierelor şi întreprinderilor comerciale şi industriale de tot

felul, particulare şi de Stat, sunt datori să trimită la cursurile de adulţi, cele mai apropiate, copiii, respectiv personalul pe care îl au în serviciul lor”[38]). Caracterul practic al legii poate fi surprins pe parcursul articolelor 75-77, care încercau să articuleze învăţământul la condiţiile mediului urban şi rural. Din cuprinsul acestor articole reţinem că: „Fiecare şcoală va avea lângă ea, sau cât se poate mai în apropiere, o grădină şcolară, în care învăţătorii vor face cu şcolarii experienţele şi lucrările practice agricole, prevăzute de program. [...] Deosebit de terenul pentru grădina şcolară, fiecare şcoală rurală va trebui să dispună de cel puţin 4 ha., teren de cultură în ţarină. Pentru aplicarea învăţământului practic agricol cu elevii, se va delimita din acest teren o întindere de trei hectare, spre a servi de câmp de experienţă.”[39] Şcoala primară de 7 clase, în forma dată de legiuitor în 1924, urmărea cu prioritate să dea copiilor, în primele patru clase, elemente de cultură generală, indispensabile elevilor care doreau să urmeze şcoli de grad mai înalt, pentru ca următoarele trei clase să continue, să întărească şi să completeze cultura generală din primele patru clase, „dându-se în acelaşi timp o deosebită dezvoltare învăţământului practic utilitar”. Articolul 56 prevedea că „în aceste trei clase se stabileşte legătura strînsă dintre şcoală şi viaţă, stimulând interesul şi dînd îndrumări pentru una din ramurile de activitate practică: agricultură şi anexele ei; meserie şi comerţ, ţinînd seama de cerinţele regionale; se dă elevilor o

---

[38] *Lege pentru învăţământul primar ...*, p. 253.
[39] *Ibidem*, pp. 248-249.

cultură socială şi naţională, cuprinzînd educaţie cetăţenească, chestiuni de morală, igienă individuală şi socială şi educaţie fizică. Programa analitică a acestor trei clase din urmă va varia după natura localităţii, după felul de ocupaţiune a locuitorilor şi după înclinările şcolarilor."[40]

Legea din 1924 a preluat în grija sa şi pregătirea cadrelor didactice, fiind prevăzute în cuprinsul legii mijloacele de perfecţionare sub formă de conferințe didactice generale, cercuri culturale, cursuri de completare a cunoştinţelor, cursuri de repetiţie (Cap. XI, art. 155-156), accesul la bibliotecile şcolare şi bibliotecile pedagogice (Cap. XV, art. 188), şcolile normale de învăţători şi învăţătoare şi şcolile normale speciale (Cap. XX, art. 199).

Susţinerea financiară a legii a fost vizibilă în bugetul ministerului instrucţiunii publice şi cultelor pentru anul 1925, buget prevăzut cu sume de bani alocate pentru cursuri de adulţi în vederea combaterii analfabetismului, cursuri complementare şi pentru aplicarea îndeletnicirilor practice din şcoala primară în ateliere, care urmăreau transformarea învăţământului în ceva viu, real şi productiv. Sume majorate au fost prevăzute şi la învăţământul normal primar, unde au fost indexate salariile şi cheltuielile de material, au fost prevăzute posturi de maeştri pentru lucrul manual, a fost mărit numărul elevilor normalişti şi prevăzuţi bani pentru continuarea operei de construcţii şcolare. Aport financiar în propulsarea învăţământului primar au avut şi comitetele şcolare şi iniţiativa

[40] *Ibidem*.

privată, apreciate laudativ în discursurile unor parlamentari datorită acordării de suport financiar pentru acoperirea nevoilor din şcoli.

Cu toate acestea, aplicarea în practică a legii a lăsat de dorit, unele idei expuse în această prevedere legislativă fiind de-a dreptul prea îndrăzneţe pentru acea perioadă, neputând fi susţinute financiar din cauza deficienţelor sistemului, a acutelor nevoi materiale şi lipsei resurselor financiare. Criticii legii invocau şi faptul că legea reprezenta un mijloc de constrângere şi opresiune prin care legiuitorul nu făcea altceva decât să prevadă toate mijloacele posibile de a constrânge ţăranul să-şi trimită copiii la şcoală.

La o analiză a eficienţei şi eficacităţii legii, Haneş consideră că, luând în calcul efortul financiar făcut pentru promovarea şcolii şi rezultatele obţinute, acest raport este nesatisfăcător, aducând dovadă datele statistice care prezentau situaţia învăţământului complementar, în mod specific a celui din Bucureşti, punând în evidenţă suma enormă a cheltuielilor cu această formă de învăţământ şi roadele, care, în opinia lui, nu se ridicau deloc la înălţimea sacrificiilor. Haneş declara că „învăţământul complementar de băieţi, în Bucureşti, numără în total 554 elevi; sunt clase cu un singur elev; sunt clase cu cinci elevi, cu şapte, cu 13 şi cheltuielile acestui învăţământ sunt de 400.000 de lei pe lună, revenind la 7.356 lei de fiecare elev; cheltuielile în învăţământul complementar al fetelor sunt şi mai împovărătoare, ridicându-se la câte 11.800 de lei, 15.300, 17.000, 18.000 etc., anual de fiecare elevă, fără ca roadele să fie

nici pe departe la înălţimea sacrificiilor făcute."[41] Nu au fost trecute cu vederea nici abuzurile săvârşite în învăţământul elementar şi complementar din capitală, abuzuri ce vizau: şcoli cu directori fără ore de clasă; conferenţiari şi inspectori culturali fără nici un fel de activitate dar plătiţi cu sume mari de bani; aprobarea unor sume mari de bani pentru construcţii de şcoli fără nici un control asupra banilor; comitete de construcţie formate din persoane politice; lipsa recepţiilor la unele şcoli; cumpărarea de orgi nefolositoare; cursuri complementare neexistente, fără ateliere, fără profesori, fără utilitate; construire de clădiri somptuoase în centru şi ignorarea periferiilor etc.

Astfel, la aproape cinci ani de la legiferarea învăţământului primar, în decembrie 1928, apar noi propuneri de aşezare a învăţământului pe baze solide, fiind subliniate noi deziderate necesar a fi îndeplinite în acest sector al educaţiei. O astfel de propunere a fost prezentată deputaţilor de către V. Haneş, care şi-a axat discursul din Parlament, de această dată, pe memoriul lansat de profesorii de pedagogie întruniţi în perioada 20-29 decembrie 1928 la cel de-al doilea congres la Bucureşti. Memoriul prefigura noi obiective pentru învăţământul primar cu referire precisă la adaptarea învăţământului primar la realitatea vremii şi individualitatea elevilor, cu accent pe reforma „şcolii primare de aplicaţie", care avea funcţia de a fi şcoală model şi şcoală de avangardă. Din cuprinsul memoriului spicuim ideile principale, şi anume:

[41] *D.A.D.*, şedinţa din 28 februarie 1929, publ. în M. Of. nr. 41 din 6 mai 1929, p. 1.301, col. III.

importanţa acordată educaţiei morale mai ales în şcolile normale, prin introducerea sistemului educaţiei libere (sistemul försterian) şi instituirea de premii pentru caracter şi pentru fapte morale; directorul şcolii normale să fie neapărat un pedagog, profesorii să fie pregătiţi în mod special pentru această şcoală şi înfiinţarea funcţiei dirigenţiei şi în şcoala normală. Proiectul preciza că „pedagogii (numiţi azi supraveghetori de ordine) să fie recrutaţi, cu începerea noului an şcolar, numai dintre absolvenţii cei mai distinşi ai şcolii normale respective, câte unul pentru fiecare clasă”. De asemenea, se preciza ca deziderat că „şcoala românească trebuie să se adapteze individualităţii şcolarilor şi nevoilor timpului şi locului, adică să fie şcoală pe măsura elevilor noştri şi a realităţilor de la noi”. Pentru îndeplinirea acestui din urmă deziderat, autorii proiectului propuneau adoptarea următoarelor măsuri:

> „a) Să legifereze cel puţin pentru şcoala primară, obligativitatea fişei personale, care, completată de învăţători, în anii de şcoală ai copilului, să poată înfăţişa cât mai exact individualitatea elevului şi să permită astfel şi individualizarea regimului şcolar şi orientarea profesională a absolventului;
>
> b) Examenul de admitere în orice şcoală post-primară, să fie examen de aptitudine, în raport cu şcoala respectivă (de exemplu, la şcoala normală, să primeze aptitudinea morală, în şcoala de meserii, aptitudinele tehnice etc.). Acest examen să ţină seamă de fişa personală;
>
> c) Toate şcolile post-primare, să facă anual selecţia elevilor lor şi să trieze pe cei inapţi spre alte şcoli sau activităţi; căci, dacă şcoala are dreptul a elimina elevii incapabili; are şi datoria de a-i clasa în şcolile sau stabilimentele pentru care au aptitudini, pentru a nu se pierde nici o energie umană;

d) Să se înfiinţeze clase speciale pentru elevi supra-normali (eminenţi), pentru că aceştia reprezintă elita din care se ridică personalităţile creatoare."[42]

Problema cea mai importantă a învăţământului primar a reprezentat-o, în concepţia autorilor acestui memoriu, reforma şcolii primare de aplicaţie, care avea funcţia de a fi şcoală model şi şcoală de avangardă, prin intermediul căreia se putea realiza cultura maselor şi înaintarea ştiinţei educaţiei în ţara noastră, şcoală care trebuia să fie „exemplu de şcoală în toate privinţele şi laborator de unde să pornească directive pentru activitatea şcolară şi culturală"[43].

2.2.2. Învăţământul secundar

Starea învăţământului secundar din România şi nevoile curente existente la acest nivel apar descrise în dezbaterile parlamentarilor, în luările lor de cuvânt, în proiectele legislative propuse spre legiferare şi în rapoartele critice întocmite cu adresă fie la cei care conduceau ministerul de resort, fie la anumite partide politice. La începutul perioadei interbelice neajunsurile învăţământului secundar erau redate de către ministrul instrucţiunii de la acea vreme, P.P. Negulescu, care pe lângă organizarea unitară a învăţământului propune o reformă prin care să fie realizată mai facil tranziţia de la o treaptă de învăţământ la alta, procesul educaţional să fie mai orientat înspre dezvoltarea aptitudinilor sufleteşti ale elevilor

---

[42] *Ibidem*, p. 1.309, col. I-III.

[43] *Ibidem*.

şi o adaptare la realitate a planului de învăţământ[44]. În 1923, în şedinţa Camerei Deputaţilor din decembrie, C. Spânişteanu face o prezentare statistică a învăţământului secundar, oferind date care indicau o stare de fapt „înspăimântătoare" îndeosebi în privinţa numărului de cadre didactice titulare, a numărului de profesori de limba română şi matematică. Spânişteanu menţiona că din 947 de catedre vacante din învăţământul secundar au fost ocupate de titulari un număr de 254, rămânând vacante 693, adică un procent de aproximativ 73%. Aceste date nu includeau catedrele de dexterităţi şi nevoile de profesori de limba română şi latină unde, pentru limba română, din 203 catedre erau ocupate doar 54, fiind vacante 149, situaţie similară întâlnindu-se şi la catedrele de matematici[45].

Opinia unanimă a parlamentarilor şi a reprezentanţilor puterii era că învăţământul secundar necesita o amplă reformă, rezultatul concret la care s-a ajuns în urma dezbaterilor fiind legiferarea modului de organizare a examenelor de admitere, sfârşit de an şi bacalaureat şi creionarea legii învăţământului secundar aplicabilă în gimnazii şi licee.

2.2.2.1. Legea bacalaureatului

Legea bacalaureatului din aprilie 1925 a fost adoptată pe temeiul dezbaterilor parlamentare în care starea precară a învăţământului era adusă deseori în discuţie, precum şi în temeiul rapoartelor ce prezentau problemele cu care se

---

[44] Pentru detalii vezi P.P. Negulescu, *op. cit.*, pp. 145-153.

[45] *D.A.D.*, şedinţa din 29 decembrie 1923, ses. ordinară 1923-1924, publ. în M. Of. nr. 43 din 5 februarie 1924, p. 1.108.

confrunta sistemul de învăţământ şi propunerile pe care ministerul de resort le înainta spre adoptare, urmărindu-se astfel modificarea absolut necesară a legislaţiei mai vechi de 20 de ani care încă se aplica în învăţământul secundar.

Printre vorbitorii care au luat cuvântul pentru a prezenta starea de fapt a învăţământului secundar şi nevoia de reformă se numără şi Constantin Angelescu, ministrul învăţământului, deputatul Ştefan C. Ioan, deputatul Frantz Kräuter, deputatul Hans Otto Roth, deputatul I. Lupaş sau P. Gârboviceanu. Astfel, raportul deputatului Ştefan C. Ioan punea în evidenţă nevoia de a legifera sistemul de promovare a elevilor, de a desfiinţa examenele de absolvire ale gimnaziilor şi liceelor şi nevoia de a înlocui examenul de absolvire a gimnaziului cu un examen de admitere în clasa a cincea de liceu, iar pe cel de absolvire a liceului cu un examen de bacalaureat. De asemenea, raportul propunea reintroducerea examenelor anuale şi notarea elevilor cu cifre de la 1 la 10, pentru a întări astfel componenta promovabilităţii învăţământului secundar şi a nivelului de pregătire a elevilor.[46] La rândul său, ministrul Angelescu, în *Expunerea de motive asupra legii bacalaureatului*, rezuma în două puncte modificările aduse de proiectul legislativ propus spre aprobare, subliniind rolul bacalaureatului în verificarea cunoştinţelor fundamentale pe care trebuie să le deţină orice absolvent al unui liceu:

> „1. Desfiinţarea actualului examen de absolvire a cursului secundar inferior şi instituirea unui examen de admisiune în liceu. El va pune stavilă năvalei tuturor absolvenţilor gimnaziu-

[46] Pentru detalii vezi *D.A.D.*, şedinţa din 18 februarie 1925, publ. în M. Of. nr. 65 din 12 martie 1925, p. 1.557.

> lui spre cursul superior de liceu şi, implicit, spre Universitate. Dacă gimnaziul trebuie să rămână larg deschis orişicui, el fiind laolaltă cu cursul primar superior o întregire a cunoştinţelor din învăţământul primar pe care toţi românii trebuie să le posedă, liceul propriu zis trebuie rezervat celor ce au aptitudinele trebuitoare pentru apropierea unei culturi mai înalte, şi aceasta în marginele trebuinţelor reale ale organismului nostru de Stat. Altminteri contribuim la crearea unui proletariat intelectual numeros, cu o pregătire superficială şi cu o mentalitate primejdioasă.
>
> 2. Instituirea bacalaureatului are de scop să verifice cunoştinţele dobândite de elevi în cursul liceului şi să dovedească întru cât ele au avut influenţă asupra formării personalităţii intelectuale a tinerilor absolvenţi. El este absolut necesar faţă de desfiinţarea examenelor de sfârşit de an, căci va servi atât elevilor ca un prilej de concentrare şi de sintetizare a cunoştinţelor dobândite în liceu, cât şi ca un mijloc de control a activităţii profesorului. Noul bacalaureat nu va fi vechiul examen general asupra tuturor obiectelor predate în liceu, ceea ce a făcut să se ridice împotrivă-i atâtea critici îndreptăţite. [...] el va fi un examen asupra cunoştinţelor fundamentale pe care trebuie să le posedă orice membru al Statului român – limba şi literatura română, istoria şi geografia patriei – la care se adaugă un examen asupra a două din materiile caracteristice ale felului de şcoală sau ale secţiunii pe care a urmat-o şcolarul."[47]

Evident, intenţia legiuitorului de a modifica prevederile bazate pe legea lui Spiru Haret din 1898 şi de a introduce examenul de bacalaureat a întâmpinat bariere, unii parlamentari manifestându-şi dezaprobarea şi criticând aspru prevederile noii propuneri legislative. Spre exemplu, Frantz Kräuter, deputat şi reprezentant al minorităţilor în Parlament, considera superioară legea lui Spiru Haret, începându-şi pledoaria

[47] *Ibidem*, p. 1.559.

prin compararea acestei legi cu legi ale regimurilor anterioare, ca legea propusă de Trefort în 1883, şi continuând cu argumente care să contracareze reintroducerea examenului de bacalaureat. Modificarea fundamentală pe care o aducea legea lui Spiru Haret în 1898 era aceea că înlocuia bacalaureatul cu un examen general de absolvire, numit şi examen de capacitate, cu scopul de a dovedi influenţa studiilor asupra formării inteligenţei şcolarului. În opinia lui Kräuter, legea lui Haret reprezenta „ultima oră în ştiinţa pedagogică", şi, mai mult de atât, „punctul de vedere cu totul modern"[48]. Hans Otto Roth, la rândul său, ca reprezentant al Partidului German, şi-a expus verbal manifestarea vehementă împotriva proiectului, critica sa fiind rezumată astfel:

> „Onorată Cameră, rog să-mi permiteţi de a fixa critica făcută legii pentru înfiinţarea bacalaureatului în trei teze: 1. Confiscarea părţii cele mai esenţiale a dreptului de publicitate al şcolilor secundare confesionale. 2. Dispoziţiile cu caracter restrictiv despre selecţionarea elevilor la sfârşitul clasei a IV-a de gimnaziu, ca şi îndatorirea de a cere autorizarea ministerului pentru a se înfiinţa clase paralele, şi în fine, 3. Românizarea învăţământului din istoria şi geografia ţării şi a instrucţiunii civice."[49]

În opinia lui Roth, bacalaureatul nu va stabili dacă absolvenţii şcolilor secundare au ajuns într-adevăr la formarea independentă şi liberă a cugetării şi la formarea personalităţii intelectuale, aşa cum pretindea ministrul instrucţiunii în expunerea sa de motive, specificând că, în opinia sa, aceste lucruri nu puteau fi constatate prin examene, şi în nici un caz

---

48 *Ibidem*, p. 1.563.

49 *Ibidem*, p. 1.571, col. III.

prin astfel de examene în care „bieţii elevi sunt mânaţi ca o turmă cu sutele într-un oraş străin şi sunt examinaţi de nişte profesori absolut străini de şcoală, care încă în viaţa lor nu au avut nici cea mai mică atingere cu candidaţi. Astfel de examene sunt bazate numai şi numai pe şanse şi antrenament şi pe nici o altă pregătire serioasă."[50]

Criticile din partea minorităţilor au fost în primul rând determinate de faptul că proiectul legii, prin modificarea a două articole din legea învăţământului secundar, lege aplicată Vechiului Regat, avea ca efect următor aplicarea legii Vechiului Regat la întreg teritoriul românesc, opinia criticilor fiind aceea că acest nou proiect de lege a bacalaureatului nu-şi avea locul în lipsa legii de unificare a învăţământului secundar.

Un alt discurs critic la adresa legii bacalaureatului a fost susţinut de către I. Lupaş, care categoriza propunerea legislativă ca fiind o elaborare pripită şi fără a fi studiată îndeajuns, găsind regretabil faptul că cei care au întocmit proiectul de lege nu au citit raportul general anual asupra învăţământului publicat de Spiru Haret la 1884, pentru a-şi orienta lucrarea în conformitate cu specificaţiile raportului. Pentru a face cunoscut parlamentarilor raportul lui Haret, deputatul a dat citire unei părţi extrase din acesta în care se declara:

> „Şcolile unui stat formează ca un corp organizat, în care fiecare organ îşi are funcţia sa deosebită, toate împreună conlucrând la buna stare a organismului întreg. Când unul din ele merge rău, aceasta se simte în mersul tuturor celorlalte, cu atât mai mult, cu cât sunt într-un raport mai apropiat. De aceea

[50] *Ibidem*, p. 1.572, col. I.

pentru a organiza şi conduce învăţământul într-un stat, trebuie mai întâi a se defini cu preciziune trebuinţele pe care e vorba a le satisface, mijloacele de care se dispune pentru aceasta atât în bani, cât şi în oameni. După aceea trebuie tras un plan general, care să arate locul ce ocupă în sistemul întreg fiecare categorie de şcoli şi trebuinţele pe care e chemată să le satisfacă... Când ar fi vorba de reforme, nu se cuvine a se atinge cineva numai de unele părţi din învăţământ a le modifica organizarea, fără a se ocupa de efectul ce aceste schimbări vor avea asupra părţilor celorlalte; cu atât mai puţin să creeze organe noi fără a le defini locul în corpul întreg, legăturile cu celelalte organe, influenţa ce vor exercita asupra lor şi ce vor suferi din partea lor."[51]

În alocuţiunea sa menţiona şi faptul că acutalilor conducători le lipsea grija pentru un plan general, a cărui alcătuire este partea cea mai grea şi cea mai dificilă în elaborarea unei legislaţii şcolare, şi care cere pe lângă multe altele şi o cunoaştere aprofundată a actualelor şi viitoarelor nevoi ale ţării, precum şi o cunoaştere a mijloacelor de care ţara dispune şi care este foarte greu de apreciat atunci când vine vorba despre învăţământ. Lupaş opina, în cele din urmă, că proiectul propus dezbaterii parlamentarilor ar fi trebuit întocmit după consultarea şi obţinerea părerii motivate a „tuturor elementelor de valoare ale corpurilor didactice", nedeclarându-şi vehemenţa împotriva examenului de bacalaureat ci împotriva „modalităţilor de aplicare prevăzute în acest proiect"[52]. El spunea că în condiţiile actuale, când cerinţa era descentralizarea, nu se putea admite legiferarea unui proiect care impunea centralizarea administraţiei şcolare.

[51] *D.A.D.*, şedinţa din 18 februarie 1925, discurs publicat în M. Of. nr. 67 din 17 martie 1925, p. 1.611, col. I-II.

[52] *Ibidem*, pp. 1.611-1.613.

Bacalaureatul a fost criticat şi de către P. Gârboviceanu în prelegerea ţinută în faţa Camerei datorită modului în care se desfăşura acest examen, fiind considerat mai degrabă o chestiune de noroc şi influenţă decât un examen al cunoştinţelor. El aduce în discuţie modul de organizare a bacalaureatului până la Legea lui Haret din 1898, liceul fiind unul unitar şi nu trifurcat, probele scrise constând într-o traducere din limba latină în limba română, o compoziţie asupra unui subiect de literatură, istorie sau filosofie, o traducere din română în franceză şi o întrebare asupra unui subiect de matematică, fizică sau ştiinţele naturale.

> „Bacalaureatul era în ultimă analiză, în vremurile vechi ale noastre, o chestiune de noroc şi de influenţă. Examenul acesta consta din proba scrisă şi orală, la fel cele scrise pentru toţi şcolarii, pentru că liceul nostru până la 1898 era un liceu unitar, iar nu ca astăzi trifurcat. Probele scrise cuprindeau: a) O versiune din limba latină în română de greutatea celor ce se predau în cea de pe urmă clasă de liceu; b) O compoziţiune română asupra unui subiect de literatură, de istorie sau filozofie; c) O temă din româneşte în franţuzeşte; d) O întrebare scrisă asupra unui subiect de matematică, fizică sau ştiinţe naturale din materiile propuse în clasele superioare de liceu. Probele orale începeau cu traducerea şi explicarea unui autor român, francez, latin şi grec, indicaţi de profesorii examinatori din lista autorilor cuprinşi în programa liceelor, cursul superior, ori unde i se va arăta, răspunzând şi la întrebările ce i se vor pune asupra noţiunilor de literatură greacă, latină, franceză şi română. [...] După aceea i se adresează candidatului chestiuni din programa liceelor (aşa sună redacţiunea) asupra filozofiei, istoriei universale, geografiei, matematicilor, ştiinţelor fizice, ştiinţelor naturale."[53]

[53] *D.A.D.*, şedinţa din 18 februarie 1925, publ. în M. Of. nr. 65 din 12 martie 1925, p. 1.566, col. III.

În schimb, după 1898, prin Legea lui Spiru Haret s-a realizat trecerea liceului de la organizarea unitară la cea trifurcată şi prin urmare divizarea cursurilor liceale în secţiunea clasică, reală şi clasică modernă. Legea de la 1898 prevedea că probele comune la examenul de absolvire al liceului erau: „1. O lucrare scrisă în limba română asupra unui subiect ales de fiecare şcolar printr-o listă de 5 subiecte deosebite propuse de comisiune. 2. O compoziţie în limba franceză sau germană de pe un plan dat şi după alegerea elevului. 3. O dizertaţie de 15 minute cel puţin şi de 30 cel mult, asupra unui subiect ales de fiecare şcolar dintr-o listă de 20 subiecte deosebite propuse de comisiune şi potrivite fiecărei din cele 3 secţiuni."[54] Examenul consta şi în probe speciale pentru fiecare secţiune în parte, astfel că la secţia clasică se cerea, spre exemplu, traducere din limba română în cea latină a unei bucăţi de proză, la secţia reală subiectul consta în rezolvarea unei probleme de matematici, tratarea unei chestiuni de fizică sau ştiinţe naturale, iar la secţia clasică modernă consta în traducere şi o chestiune generală de fizică.

Criticată de unii, lăudată de alţii, reforma lui Haret se dovedea a fi salutară prin rezultatele deosebite obţinute în învăţământ până la primul război mondial şi rapoartele cu privire la evoluţia educaţiei. După război însă situaţia învăţământului a suferit modificări radicale, modificări care impuneau schimbări în domeniul legislaţiei, astfel că Legea bacalaureatului propusă în 1925 era elaborată cu intenţia de a veni în

[54] *Ibidem*, p. 1.557, col. II.

întâmpinarea noilor situaţii şi de a conforma legislaţia cu gradul de evoluţie şi de modernizare a învăţământului.

În ciuda criticii cu privire la modul de organizare a bacalaureatului, Gârboviceanu milita pentru proiectul propus de Angelescu, menţionând că propunerea nu echivala cu reînscrierea vechiului bacalaureat, ci introducea un examen necesar pentru a se putea realiza o selecţie în rândul celor care vor urma ulterior cursurile universitare. Leitmotivul examenului a fost foarte clar exprimat de deputat prin cuvintele: „Să ferim ţara aceasta, să ferim Statul nostru de declasaţi; să nu mai lăsăm să dea năvală la universitate toată şcolărimea pregătită şi nepregătită. Lipsa de pregătire serioasă pentru viaţă e un dezastru şi pentru individ şi pentru societate", adăugând că „prin acest proiect de lege se iau toate măsurile pentru ca Universităţile noastre să primească numai studenţii meritoşi. Dăm cu aceasta deplină satisfacţie universităţilor."[55]

Proiectul de lege a fost votat în unanimitate cu 112 voturi pentru, cu amendamente care prevedeau că promovarea dintr-o clasă în alta în gimnaziu, şcoli secundare de gradul întâi şi primele patru clase ale cursului inferior liceal să se facă ţinându-se seama de notele obţinute în cursul anului la toate obiectele, de purtarea şi prezenţa la cursuri a elevilor. Pentru cei din ultimele patru clase de liceu şi elevi ai şcolilor secundare de fete gradul III, urma a se ţine cont de aceste note dar şi de rezultatele unui examen anual. În plus, legea preciza că diplomele şi certificatele obţinute în străinătate vor fi

[55] *Ibidem*, p. 1.569, col. I-III.

recunoscute în ţară după stabilirea echivalenţei lor de către minister iar în cazul în care se constatau diferenţe între materii candidatul va trebui să dea un examen de diferenţă la materiile respective.

Despre legea bacalaureatului se va discuta în Parlament şi ulterior, la câţiva ani distanţă de la adoptarea ei, V.V. Haneş fiind cel care în 1929 va menţiona în discursul său că examenul de bacalaureat legiferat în 1925 „s-a dovedit a fi un examen şi util şi necesar; e util deoarece se dă putinţa să se judece printr-un examen de ansamblu, rezultatele pregătirii generale a elevilor, în urma învăţământului liceal; e necesar, pentru că se exercită un control faţă de acei absolvenţi ai liceului, care năzuiesc să se îndrepte către învăţământul superior"[56].

2.2.2.2. Legea învăţământului secundar

Reforma învăţământului secundar a fost întreprinsă sub auspiciile Partidului Naţional-Liberal şi înfăptuită la sfârşitul primului deceniu interbelic, reprezentând contribuţia reformatoare a ministrului instrucţiei publice, dr. Constantin Angelescu. În *Expunerea de motive*[57] cu privire la *Legea învăţământului secundar* din 15 mai 1928, Angelescu susţinea iniţiativa acestui proiect oferind parlamentarilor mai întâi un scurt istoric al reformelor din învăţământul secundar din ţări ca Franţa, Germania sau Italia. Vorbind despre reforma învăţământului în Franţa, Angelescu declara că Leygues a fost cel care în 1902 a între-

[56] *D.A.D.*, şedinţa din 27 mai 1929, publ. în M. Of. nr. 71 din 24 iunie 1929, pp. 2.559-2.561.

[57] Vezi detalii în *D.A.D.*, *Expunerea de motive cu privire la reforma învăţământului secundar*, şedinţa din 13 martie 1928, sesiunea ordinară 1927-1928, publicată în M. Of. nr. 69 din 19 mai 1928, pp. 2.003-2.106.

prins o reformă radicală a învăţământului secundar, încercând să pună bazele unui învăţământ care să corespundă nevoilor societăţii moderne şi nevoilor reale ale ţării. Viciile găsite acestei reforme au fost că include doar două cicluri şi că împărţirea pentru specializare se face prea de timpuriu. O nouă reformă a fost propusă de ministrul instrucţiunii în 1923, de Léon Bérard, care stabilea printre altele durata liceului la 7 ani, urmându-se aceleaşi studii în primii 4 ani, divizând învăţământul în clasic şi modern, cu examen de finalizare la final, sub forma bacalaureatului. Reforma lui Bérard nu a mai fost aplicată, în 1925 propunându-se reforma lui de Monzie care suprima distincţia între litere şi ştiinţe, încercându-se crearea unui liceu unitar. În Germania, învăţământul secundar a cunoscut o dezvoltare mai ales între anii 1806 şi 1870, după 1900 fiind divizat în *gimnazium*, *real gymnasium*, *reformreal-gymnasium* şi *oberrealschule*. Şcoala secundară a fost reformată prin decretul ministerial din 1925, bazat pe un memoriu al administraţiei centrale din minister. Reforma realizată de minister a fost originală deoarece concentra disciplinele în jurul obiectelor principale (limba maternă, istoria, geografia), aprofunda filosofia în clasele superioare şi adopta grupările libere de activitate cu scopul de a trezi în elev dorinţă de muncă personală şi liberă. Giovani Gentile, ministrul italian, a reformat în 1923 învăţământul secundar din Italia pe baza principiului naţionalismului şi al libertăţii. Gentile a încercat să modifice cantitatea şi calitatea liceelor, a suprimat clasele paralele-divizionare, admiţând doar clase paralele întregi care să formeze o şcoală de sine stătătoare, a desfiinţat şcolile normale de pe lângă gimnazii, lăsând şcoli normale autonome cu 7 ani, a desfiinţat gimnaziile şi liceele moderne stabilind

următoarele şcoli: gimnaziul-liceu clasic, liceul ştiinţific, institutele tehnice şi şcoli pentru fete. Calitatea a încercat să o aducă în şcoli prin reforma programelor, concentrarea învăţământului şi examenul de Stat.

Nevoia imperioasă de reformă a învăţământului secundar din România, pusă pe hârtie la zece ani de la Unire, s-a manifestat pe terenul unei evoluţii lente a şcolilor româneşti din teritoriile dezrobite. Angelescu a oferit în acest sens o serie de statistici cu privire la învăţământul din Bucovina, Basarabia, Transilvania şi Vechiul Regat, transpunând în cifre imaginea de ansamblu a şcolilor secundare, a numărului de elevi şi a efectivului de profesori din aceste teritorii.

Tabel 1. ***Numărul şcolilor secundare din Bucovina***

	ANUL ŞCOLAR	FELUL ŞCOLII	ŞCOLI			ELEVI			PROFESORI		
			Gimnazii	Licee	Total	Gimnazii	Licee	Total	Gimnazii	Licee	Total
1	1913-1914	De stat	1	15	16	-	7.440	7.440	-	408	408
		Particulari	-	4	4	-	236	236	-	35	35
		Total	1	19	20	-	7.676	7.676	-	443	443
2	1923-1924	De Stat	1	18	19	137	6.815	7.052	7	338	445
		Particulari	-	6	6	-	1.402	1.402	-	113	113
		În familie	-	-	-	-	1.038	-	-	-	-
		Total	1	24	25	137	9.255	8.454	7	451	558
3	1927-1928	De Stat	1	18	19	155	7.602	7.757	8	443	451
		Particulari	-	7	7	-	1.063	1.063	-	140	140
		În familie	-	-	-	-	2.106	-	-	-	-
		Total	1	25	26	155	10.771	8.820	8	583	591

Sursa: D.A.D., şedinţa de marţi, 13 martie 1928, sesiunea ordinară 1927-1928, publicată în M. Of. nr. 69 din 19 mai 1928, p. 2.037.

Din tabelul anterior se poate observa că în perioada de după Unire, în Bucovina situaţia învăţământului secundar nu a cunoscut o îmbunătăţire substanţială, numărul gimnaziilor rămânând acelaşi, crescând doar numărul liceelor, românizarea acestor şcoli realizându-se treptat. Învăţământul profesional cunoaşte însă o înflorire în această regiune, astfel că asistăm la o creştere a numărului şcolilor superioare de comerţ (de la 3 şcoli în 1923-1924 la 5 şcoli în 1927-1928), a numărului şcolilor de meserii (de la 8 la 13), şi a numărului şcolilor profesionale de fete (de la 7 la 12). Per total, numărul elevilor din învăţământul profesional, în anul şcolar 1927-1928 a fost de 1.708 elevi, aproape dublu faţă de cifra înregistrată în anul şcolar 1923-1924 (926 elevi)[58].

În Basarabia, învăţământul secundar a fost organizat identic cu cel rusesc, fiind licee clasice şi reale, legea din 1902 transformând liceele clasice în licee moderne. Şcolile medii, înfiinţate prin legea din 1828 s-au transformat în 1872 în şcoli orăşeneşti, fiind reorganizate în 1912. În 1917-1918 s-a hotărât introducerea limbii române în toate şcolile şi liceele din Basarabia, ca obiect de învăţământ, începând să funcţioneze şi câteva şcoli cu limba românească. În 1918 a fost proclamat Directoratul învăţământului din Chişinău, a fost ruptă legătura cu autoritatea şcolară din Odesa şi a fost hotărâtă românizarea întregului învăţământ din Basarabia. Situaţia şcolilor secundare în 1914 se prezenta astfel: 46 şcoli secundare de Stat (16 licee de băieţi, 9 licee de fete, 13 şcoli medii de

[58] *Ibidem*, p. 2.037.

băieţi, 2 şcoli medii de fete, 6 şcoli medii mixte) şi 19 şcoli secundare teoretice particulare (5 licee de băieţi, 11 licee de fete, 3 şcoli medii de băieţi), problema fiind lipsa profesorilor români. În 1927-1928 existau 63 şcoli secundare de Stat şi 30 şcoli secundare particulare[59].

În Transilvania, datele statistice indicau că în 1914 existau 110 şcoli civile, din care 100 erau şcoli cu limba de predare maghiară, 7 erau şcoli cu limba de predare germană şi doar 3 şcoli funcţionau în limba de predare română. După 1919 a început reorganizarea învăţământului în această regiune, astfel că în anul şcolar 1923-1924 deja existau în Ardeal un total de 59 de şcoli secundare de Stat (din care 33 licee de băieţi, 11 gimnazii şi 15 şcoli secundare pentru fete), pentru ca în anul şcolar 1927-1928 numărul acestora să fie de 135 de şcoli secundare de stat şi 91 de şcoli secundare particulare[60].

În ceea ce priveşte situaţia învăţământului secundar în Vechiul Regat, în anul şcolar 1914-1915 existau în total 56 de şcoli secundare de Stat (23 de gimnazii şi 33 de licee) şi 62 şcoli secundare particulare. La şcolile de Stat erau înscrişi 11.508 elevi, iar la cele particulare 5.247, iar profesori erau un total de 771 la şcolile de Stat. În anul şcolar 1920-1921 erau 84 de şcoli secundare de Stat şi 58 de şcoli secundare particulare, înregistrându-se un număr de 32.243 elevi la şcolile de Stat şi 7.379 elevi la şcolile particulare. Numărul profesorilor a crescut la 139 profesori la gimnazii şi 1.227 profesori la licee, în şcolile de Stat, în cele particulare fiind înregistrat un total de 917

[59] *Ibidem*, p. 2.041.
[60] *Ibidem*, pp. 2.003-2.106.

profesori. Numărul şcolilor de Stat a crescut vertiginos, în 1922-1923 înregistrându-se 117 şcoli de Stat şi 43 particulare, cu 46.374 elevi la cele de Stat şi 6.460 elevi la cele particulare, iar numărul profesorilor a ajuns la 1.871 la şcolile de Stat şi 680 la cele particulare. În 1926-1927 erau 148 şcoli secundare de Stat (42 gimnazii, 106 licee) şi 39 particulare (licee), cu un număr de 64.087 elevi la cele de Stat şi 6.892 elevi la cele particulare. Numărul profesorilor ajungea la un total de 2.911, din care 2.227 la şcolile de Stat şi 684 la cele particulare. Şcolile profesionale din Vechiul Regat, înainte de Unire, în 1914-1915 erau în total 144 (de agricultură, de comerţ, curs seral, inferioare de meserii, superioare de meserii, de gospodărire rurală, de menaj etc.), cu 7.274 elevi înscrişi şi 586 profesori şi maeştri; în anul 1923-1924 s-a înregistrat un număr de 186 şcoli cu 20.613 elevi şi 1.450 profesori, iar în 1925-1926 cifrele indicau existenţa a 249 şcoli cu 33.565 elevi şi 2.289 profesori.

La o privire comparativă între regiuni, Ardealul deţinea înainte de Unire cel mai mare număr de şcoli secundare şi civile de Stat şi cel mai mare număr de elevi, în Ardeal fiind 96 de şcoli în 1914-1915 cu 21.952 elevi şi 1.011 profesori, în timp ce în Vechiul Regat se înregistrau doar 56 şcoli cu 11.508 elevi şi 771 profesori, în Basarabia erau 46 şcoli cu 9.517 elevi şi 622 profesori, iar în Bucovina erau 16 şcoli cu 7.440 elevi şi 408 profesori. Cele mai multe şcoli particulare, în această perioadă, erau prezente tot în Ardeal (80 de şcoli cu 18.819 elevi şi 925 profesori), în timp ce în Vechiul Regat erau 62 şcoli particulare cu 5.247 elevi, în Bucovina 4 şcoli particulare cu 236 elevi, iar în Basarabia 5 şcoli cu 1.518 elevi. Ulterior, numărul şcolilor s-a

redus cu mai mult de jumătate, astfel că, dacă în perioada dinaintea Unirii au fost înregistrate în toată ţara 365 şcoli de Stat şi particulare, cu un efectiv de 76.337 elevi şi 3.867 profesori, în perioada 1920-1921 numărul lor a ajuns la 142 şcoli cu 50.042 elevi şi 917 profesori. Statisticile arată o creştere a numărului de şcoli în anul şcolar 1922-1923, fiind înregistrate 542 de şcoli în total, cu 150.401 elevi şi 6.841 profesori, Ardealul deţinând din nou cifrele cele mai mari (140 şcoli de Stat şi 104 şcoli particulare). În 1926-1927, numărul şcolilor a rămas aproximativ acelaşi (546 şcoli), a crescut însă numărul elevilor la 161.442, iar numărul profesorilor a ajuns la 7.728. În Vechiul Regat au fost înregistrate 148 de şcoli de Stat şi 39 particulare, în Ardeal 139 de şcoli de Stat şi 101 particulare, în Bucovina 19 şcoli de Stat şi 7 particulare, iar în Basarabia 63 de şcoli de Stat şi 30 particulare. Şcolile profesionale de Stat dominau în Vechiul Regat, numărul lor crescând de la 144 în 1914-1915, la 171 în 1923-1924 şi 233 în 1925-1926, în timp ce numărul elevilor s-a mărit de la 7.274 la 19.184, respectiv 30.575[61].

Cu această imagine de ansamblu asupra evoluţiei şcolilor secundare din România, revenim la dezbaterea asupra proiectului *Legii învăţământului secundar*, încercând să prezentăm structura proiectului de lege şi să expunem cele mai solide argumente aduse pentru adoptarea proiectului de lege şi cele mai argumentate critici ce vizau acest proiect.

[61] *Ibidem*.

Legea învăţământului secundar propusă de C. Angelescu în 1928 a fost structurată de însăşi iniţiatorul ei în 14 părţi esenţiale. Legea definea învăţământul secundar teoretic, divizarea sa în gimnazii şi licee cu durata gimnaziului de 3 ani şi a liceului de 4 ani, stabilind identitatea învăţământului fetelor cu cel al băieţilor. De asemenea, legea prevedea înfiinţarea de noi şcoli (licee şi gimnazii) doar prin intermediul legii şi reducerea efectivului de elevi la 40 în clasele din cursul superior şi 50 în clasele din cursul inferior. Trecerea dintr-o clasă în alta se făcea pe baza notelor obţinute de elev şi a examenelor absolvite de acesta la sfârşitul fiecărei clase. Pentru admiterea la liceu era necesară susţinerea unui examen de admitere, în timp ce admiterea la universitate presupunea susţinerea examenului de bacalaureat. Legea stabilea materiile de studiu şi cerinţa ca programele analitice ale disciplinelor studiate să fie întocmite de persoane competente şi să fie supuse aprobării consiliului general al învăţământului şi consiliului permanent. Tot la acest capitol se subliniază importanţa studierii religiei în şcoli şi importanţa educaţiei fizice, ca disciplină. Legea prevede şi criteriile de recrutare a membrilor corpului profesoral, regulile privind transferurile, numirile şi definitivarea personalului didactic, stabilind totodată şi drepturile şi obligaţiile corpului didactic, printre care dreptul la recompense, distincţii şi gradaţii de merit, dreptul şi totodată obligaţia de perfecţionare prin organizarea de conferinţe şi cursuri speciale, drepturi speciale acordate profesorilor care acceptă posturi în zonele periferice ale ţării sau în anumite regiuni etc. Legea prevede înfiinţarea de biblioteci, laboratoare, ateliere, muzee,

internate, cantine, indicând rolul comitetelor şcolare în buna gospodărire a şcolilor.[62]

În susţinerea proiectului de lege, Angelescu, ministrul instrucţiei publice, aduce ca argument, pe de o parte, faptul că noua lege impunea modificarea duratei liceului, stabilită anterior prin legea lui Haret la 8 ani, reducând în speţă durata gimnaziului de la 4 la 3 ani. Legea păstra diviziunea şcolii secundare în cele două cicluri, gimnaziul şi liceul propriu-zis, cu scopul de a nu îngrădi accesul în şcoala secundară doar la orăşeni, gimnaziul fiind considerat ca o şcoală unică, o şcoală comună de unde se ramificau apoi cele două ramuri de învăţământ teoretic şi aplicat, şcoală absolut necesară pentru a ridica pătura rurală. Pe de altă parte, pe baza rezultatelor ce evidenţiaseră că liceul trifurcat nu reprezintă cea mai adecvată formă de organizare a liceului, legea propunea liceul unitar. Ca urmare, plecând şi de la considerentul că liceul trebuie să dea cultura generală, specializarea urmând a se face la nivelul universităţii, dispar cele trei secţii, clasic, real şi modern, liceul devenind unitar pentru toţi elevii.[63]

Proiectul de lege reglementa totodată şi modul de înfiinţare a gimnaziilor şi liceelor, care nu mai puteau fi constitutie decât prin intermediul legii, construcţia şi întreţinerea şcolilor fiind în primul rând în sarcina Statului, Statul fiind cel care trebuia să înscrie în buget sumele necesare alocării pentru cantine, cămine, burse şi internate. De asemenea, reforma declara explicit dorinţa de a nu se face deosebiri între şcolile

[62] *Ibidem*, pp. 2.081-2.082.

[63] *Ibidem*, pp. 2.003-2.106.

de fete şi cele de băieţi, subliniindu-se elocvent că „dacă scopul şcolii e acela de a da cultura generală, apoi aceasta trebuie să fie aceeaşi pentru ambele sexe; dacă ea dă o pregătire pentru specializare, atunci de ea au nevoie în acelaşi grad şi fetele ca şi băieţii; nu există nici o carieră care să fie astăzi închisă femeii, în care ea să nu dea dovadă aceloraşi aptitudini şi aceluiaşi randament util, încât nu există nici un motiv de a crea în mod artificial deosebiri care nu sunt justificate prin nimic."[64]

Proiectul de lege decreta limba română ca limbă de predare în învăţământul din şcolile secundare de Stat (art. 10), alte limbi putând figura doar ca obiecte de studiu, nu ca limbă de predare pentru alte materii. În regiunile cu populaţie minoritară în număr mare puteau fi înfiinţate secţiuni pe lângă licee, în care să se predea în limba minorităţii, dacă erau înscrişi minimum 50 elevi la gimnaziu sau 40 la liceu, limba română, istoria Românilor, geografia României şi instrucţia civică fiind predate obligatoriu şi aici în limba română. Efectivul claselor secundare era prevăzut în cuprinsul articolului 13, fiind limitat la 50 elevi în ciclul inferior şi 40 în ciclul superior. Proiectul prevedea o singură limbă modernă în tot cursul secundar, limba franceză, iar în cursul superior a liceului a doua limbă modernă, engleza sau germana, acordând importanţă majoră educaţiei morale (3 ore pe săptămână) şi educaţiei fizice (4 ore săptămânal).

[64] *Ibidem.*, p. 2.092.

Anul şcolar era prevăzut a se desfăşura în perioada 1 septembrie – 25 iunie, cursurile fiind zilnice cu excepţia duminicii, a sărbătorilor bisericeşti şi naţionale şi perioadelor de vacanţă. Examenele de la sfârşitul anului pentru trecerea dintr-o clasă în alta de liceu au fost menţinute ca în vechea legislaţie, fiind introduse însă şi la nivel de gimnaziu. Examenele de admitere în gimnaziu şi liceu se menţin, iar examenul de bacalaureat, introdus prin Legea din 7 martie 1925, urma să fie în continuare aplicat.

Proiectul aducea modernizare prin organizarea disciplinelor în catedre, profesorii fiind numiţi la catedre, spre deosebire de sistemul anterior care lua ca unitate ora, profesorii devenind inamovibili la catedrele lor din momentul în care deveneau membri titlulari ai corpului didactic. Recrutarea cadrelor didactice se realiza prin examen de capacitate, având la bază bacalaureatul şi studiile academice, profesorii fiind obligaţi să aibă o specialitate principală şi două secundare. Deci calitatea de profesor putea fi dobândită doar după susţinerea unui examen de capacitate care consta din probe scrise, colocvii şi două probe practice pedagogice, una de curs superior şi una de curs inferior. Candidaţii care nu obţineau la una din categorii nota medie cel puţin 7,50 erau consideraţi respinşi. Proiectul modifica procedura de numire a conducerii şcolii, alegerea directorilor implicând cerinţe şi criterii specifice, fiindu-i asigurată totodată stabilitate în funcţie celui ales. Astfel, directorii urmau să fie numiţi de ministru după recomandarea dată de către consiliul inspectorilor generali, putând fi confirmaţi stabili doar după trei ani, dacă dovedeau

în acest timp competenţele necesare şi obţineau avizul conform al Consiliului permanent. De asemenea, proiectul pune în prim plan nevoia adaptării procesului educaţional în funcţie de aptitudinile fiecărui elev, fiind considerat ca defect al şcolii trecute neobservarea aptitudinilor şi capacităţilor elevilor. Acest deziderat presupunea o elasticitate a programelor analitice, pentru a putea fi adaptate aptitudinilor elevilor, propunând totodată ca acele comisii care întocmeau programele analitice să includă şi oameni din afara şcolii, din diferite ramuri de activităţi sociale competenţi în ceea ce fac.

Dintre preocupările de actualitate care şi-au găsit reglementarea în prevederile proiectului amintim şi problema burselor şi internatelor (acordându-se o atenţie sporită acestui segment în comparaţie cu legislaţiile anterioare) şi chestiunea construcţiilor şcolare, preocupare stringentă care, cu toată atenţia acordată în trecut şi cu toate eforturile financiare depuse până la acel moment, nu putea fi declarată ca finalizată în modul cel mai fericit.

Dezbaterile parlamentare care au avut ca temă proiectul legii învăţământului secundar s-au remarcat prin intervenţii remarcabile ale membrilor camerelor, iniţiativa unui astfel de proiect având susţinerea unei mari majorităţi a parlamentarilor, aici amintindu-i doar pe câţiva dintre susţinători: deputatul P.P. Suciu (şedinţa din 14 martie 1928), deputatul D. Marmeliuc (şedinţa din 16 martie 1928) sau senatorul dr. D. Ionescu (şedinţa din 2 aprilie 1928). În opinia lui Ionescu, „învăţământul secundar trebuie să asigure cultura păturii mijlocii, trebuie să închege sentimentul naţional, trebuie să

pregătească unitatea sufletească şi culturală a naţiunii române", deputatul militând pentru un învăţământ unic în care cele două curente – clasic sau umanist şi realist sau modernist, numit şi scientist – nu trebuie să se lupte între ele deoarece „dacă ar predomina unul dintr-însele asupra celuilalt, învăţământul secundar ar crea o deosebire între fiii acestei ţări; unii crezându-se de o cultură superioară celorlalţi, apţi pentru speculaţiuni teoretice dar, inapţi pentru realizări."[65]

Deopotrivă, legea învăţământului secundar a fost şi criticată, dintre criticile cele mai aspre la adresa legii amintindu-le pe cele aduse de deputaţii V.V. Haneş şi Lotar Rădăceanu, care subliniau eşecul prevederii unui efectiv de 50 de elevi pentru o clasă, a prevederii examenului anual pe care elevii erau obligaţi să îl susţină pentru trecerea dintr-o clasă în alta, a impunerii unui control prea aspru în şcoli şi inducerii unei dependenţe a corpului profesoral de organele de control, inspectorii, menţionându-se că în acest mod legea ne îndepărtează de legislaţia popoarelor civilizate[66].

În ansamblu, reforma învăţământului secundar se remarcă în această perioadă prin caracterul deschis al procesului educaţional, adaptabil realităţilor sociale şi obligatoriu pentru

---

[65] *Reforma Învăţământului Secundar*, Cuvântare pronunţată în şedinţa Senatului de la 2 Aprilie 1928, cu ocaziunea discuţiunii proiectului de lege al învăţământului secundar, de D-l Dr. D. Ionescu, profesor la Facultatea de Medicină Bucureşti, Senator de Mureş, Bucureşti, Imprimeriile Statului, 1928, pp. 10-12.

[66] *D.A.D.*, *Discursul deputatului V.V. Haneş*, şedinţa din 28 februarie 1929, publ. în M. Of. nr. 41 din 6 mai 1929, pp. 1.297-1.311.

copiii cu vârste cuprinse între 7 şi 16 ani (art. 16)[67]. De asemenea, trebuie remarcată intenţia legiuitorului de a da un caracter formativ şi o educaţie morală celor care trec pragul şcolii, prin introducerea alături de materiile literare şi ştiinţifice şi a disciplinelor din domeniul artei şi dexterităţilor, finalitatea învăţământului secundar, mai exact a gimnaziului, dorindu-se a fi dezvoltarea inteligenţei şi aptitudinilor elevilor, iar cea a liceului, întregirea culturii generale pentru a forma cugetarea proprie şi baza pentru studii de specializare la Universitate.

2.2.3. *Învăţământul universitar*

2.2.3.1. Menirea universităţilor

Incursiunea pe care am realizat-o în cuprinsul dezbaterilor parlamentare din primul deceniu interbelic ne permite să declarăm că strategia în învăţământ, recunoscută ca prioritate naţională la vremea respectivă, a fost orientată primordial înspre ridicarea nivelului de şcolarizare în treapta primară şi secundară, discursurile şi luările de cuvânt din Camera Deputaţilor accentuând îndeosebi importanţa şcolii rurale, a gimnaziului şi a şcolilor profesionale. Ca rezultat, intervenţiile din Parlament au dus la adoptarea de legi şi acte legislative în materie de învăţământ, legi ce vizau reforma educaţiei şi aşezarea acesteia pe baze solide, în noile condiţii ale vieţii economice, sociale, politice şi culturale. Totuşi, în ciuda acestor

[67] Vezi *Lege pentru învăţământul secundar*, M. Of., Partea I, nr. 105 din 15 mai 1928.

progrese şi realizări, existau în rândul parlamentarilor voci care susţineau faptul că învăţământului nu i s-a acordat atenţia cuvenită, unul dintre cei mai vocali vorbitori fiind deputatul A.C. Cuza, cel care afirma că învăţământul a fost neglijat, iar mai mult de atât, că prioritatea societăţii trebuia să o reprezinte nu doar orientarea atenţiei şi a eforturilor înspre învăţământul primar ci înspre toate treptele de învăţământ, de la primar până la cel superior.

> „Dar când ziceţi d-voastră că trebuie să începem cu învăţământul primar astăzi, şi că trebuie să ne ocupăm exclusiv de învăţământul primar, care a fost nesocotit multă vreme, eu vă răspund, nul. Noi trebuie să ne ocupăm deopotrivă şi de învăţământul primar şi de învăţământul superior. Este greşit, d-lor, când vă închipuiţi d-voastre că universităţile există pentru «ciocoi», ca să mă exprim în limbajul d-voastră. Universitatea este aceea care creează elementele de cultură ale satelor, căci dacă nu ar fi universităţi care să creeze profesori secundari, nu am avea profesori secundari care să creeze învăţători. Prin urmare, dacă este să organizăm învăţământul, se cere în primul rând, d-le ministru, şi cred că veţi fi de părerea noastră, ca să începem prin aşezarea temeinică a învăţământului universitar."[68]

Cuza nu ezita să accentueze importanţa învăţământului universitar, creionând în discursul său menirea învăţământului superior, temă îndelung dezbătută în şedinţele parlamentare şi în presa vremii:

> „D-lor, învăţământul superior universitar are o mare menire; el trebuie mai întâi să dea satisfacţie cerinţelor practice, de a procura specialişti în diferitele ramuri, el trebuie apoi să creeze ştiinţa naţională, el trebuie în sfârşit să determine

[68] *D.A.D.*, şedinţa din 8 februarie 1921, publ. în M. Of. nr. 34 din 11 februarie 1921, p. 735.

> directivele activităţii naţionale, să formuleze idealurile naţionale şi să păstreze pururea viu focul sacru în universităţi pentru acele idealuri."[69]

În acest context, Cuza aprecia laudativ cele două universităţi deja existente, cea din Iaşi (cea mai veche universitate din ţară, care apare descrisă ca fiind «Alma mater» a întregului învăţământ superior) şi cea din Bucureşti, pentru îndeplinirea în mod conştiincios a datoriei pentru care au fost create.

Rolul primordial al universităţilor în cadrul societăţii a fost marcat încă din 1919, în lucrarea *Organizarea universităţilor din teritoriile româneşti eliberate. Menirea lor – ce ar fi bine să cerem Franciei*, lucrare în care Gheorghe Dascălu, citându-l pe profesorul universitar P. Poni, prezenta universitatea nu doar ca „o şcoală destinată de a prepara diverşii profesionişti de care un Stat are nevoie", ci, mai presus de orice, menirea universităţilor rezida în a fi „focare de cultură destinate de a răspîndi lumina, adevărul şi ideile propii ale unei naţiuni; cu drept cuvânt ele sunt privite ca avanaposturile unei naţionalităţi."[70] Autorul menţiona explicit că în cadrul universităţilor româneşti cursurile trebuie să fie predate de către profesori români, „profesori care, nu e de rigoare, la început, să fie savanţi de mâna întâia, ci numai conştiincioşi profesori, stăpâni pe fond şi pe metodă."[71]

---

[69] *Ibidem*, p. 736.

[70] Gheorghe Dascălu, *Organizarea universităţilor din teritoriile româneşti eliberate. Menirea lor – ce ar fi bine să cerem Franciei*, Tip. „Cultura Neamului Românesc", Bucureşti, 1919, p. 4.

[71] *Ibidem*, p. 9.

Importanţa universităţii pentru naţiune este reiterată, un deceniu mai târziu, de către Negoiţă Dănăilă, profesor al Universităţii din Bucureşti şi senator de Tecuci, în contextul discuţiei despre organizarea învăţământului secundar, discuţie care a precedat adoptarea Legii din 1932. Dănăilă sublinia, la acel moment, faptul că universitatea a dat intelectualii de astăzi şi datorită ei putem vorbi de personalităţi puternice, de epoca maiorescianǎ sau de cea a naţionalismului ştiinţific. El reitera meritele universităţii româneşti, care a depus eforturi pentru a se adapta nevoilor naţionale şi spiritului timpului (îndeplinind funcţia de adaptare socială) şi de a contribui la progresul ştiinţei, ţinând pasul cu alte universităţi occidentale, în ciuda faptului că Universitatea românească „nu are tradiţii seculare, şi nici tradiţii multi-seculare cum au multe din universităţile occidentale, cum este de pildă, Universitatea italiană a cărei origine se duce până în secolul XI-lea, cum este Universitatea franceză a cărei origine se duce până în secolul al XII-lea, cum este Universitatea germană ale cărei origini datează din secolul al XIV-lea"[72]. Autorul menţiona că Universitatea germană din Praga a fost înfiinţată în 1348, Universitatea din Viena la 1357, iar cea din Heidelberg la 1386, universitatea noastră fiind cu mult mai tânără, neavând nici măcar 100 de ani împliniţi, referindu-se aici la Universitatea din Bucureşti, care, la momentul discursului său, era înfiinţată de mai puţin de 70 de ani.

[72] Negoiţă Dănăilă, *Cuvântări rostite în Senat în sesiunea extraordinară din Iunie 1931 şi sesiunea ordinară din Noembrie 1931*, Tipografia „I.N. Copuzeanu", str. Isvor 97, Bucureşti, 1932, pp. 30-32.

Totuşi, în ciuda faptului că Universitatea din Bucureşti nu se bucura de aceeaşi vechime ca cea a altor universităţi occidentale, ea şi-a îndeplinit menirea, la acel moment fiind a patra universitate din lume ca număr de studenţi, pe primul loc situându-se Universitatea Columbia din New-York cu aproximativ 36.000 de studenţi, urmată de Universitatea din Berlin cu 33.000 de studenţi, Universitatea din Paris, Sorbona, cu 26.000 de studenţi şi Universitatea din Bucureşti cu 22.000 de studenţi.[73] De asemenea, senatorul a precizat faptul că Universitatea din Bucureşti avea 7 facultăţi şi 3 secţiuni de ştiinţă aplicată, iar activitatea corpului didactic denota nu numai mărimea universităţii ca număr ci şi ca o însemnată contribuţie ştiinţifică.

În pofida remarcilor pozitive la adresa învăţământului superior, au existat şi voci care exprimau public neajunsurile şi neîmplinirile procesului educaţional de la acest nivel. Punctele de vedere divergente, creionate în intervenţiile oratorice din cadrul sesiunilor parlamentare, datorate spectrului politic şi administrativ, vidului legislativ şi/sau prevederilor învechite care existau la momentul 1918, au determinat ca multe proiecte legislative să fie abandonate sau întârziate în adoptare şi implementare.

2.2.3.2. Centralizare şi politicianism în universităţi

Discursul parlamentar interbelic reflectă nevoia adresată de a se acorda o deosebită atenţie şcolii, nevoie care s-a materializat imediat după Unire în dezbateri pe tema unificării şi

---

[73] *Ibidem*, p. 32.

organizării învăţământului, în aşa manieră încât să se practice un învăţământ unitar pe întreg teritoriul românesc. Plecând de la nevoia uniformizării învăţământului universitar pe întreg teritoriul României, nu putem omite realizarea acestui deziderat, care a ajuns târziu să fie creionat ca proiect legislativ, abia în şedinţa din 25 octombrie 1922, luând forma proiectului de lege pentru extinderea aplicării legii învăţământului secundar şi superior şi la Universităţile din Cernăuţi şi Cluj. În *Expunerea de motive* asupra acestui proiect se preciza:

> „În România întregită avem astăzi patru Universităţi şi o Academie de drept; ele se găsesc însă sub regimuri legale diferite. Pe când la Universităţile din Bucureşti şi Iaşi se aplică legea învăţământului nostru superior, Universitatea din Cernăuţi se conduce după legile austriace, iar Universitatea din Cluj şi Academia din Oradia-Mare nu recunosc decât legislaţia ungară. Din această cauză, o sumă de greutăţi în conducere şi de anomalii în aplicare. Astfel, de exemplu: pe când în vechiul regat catedrele universitare nu se pot înfiinţa decât prin lege, în Cernăuţi ele se creează prin decizia consiliului profesoral; pe când aici gradaţiile nu se dau decât pentru timpul efectiv servit în învăţământ, în Cluj ele s-au acordat pentru tot timpul trecut de la luarea titlului de licenţiat sau doctor, chiar dacă acest timp a fost întrebuinţat în afară de învăţământ, astfel că un profesor care în Bucureşti n-ar avea drept decât la o singură gradaţie, transferat la Cluj ar putea să obţină toate patru gradaţiile deodată."[74]

O altă temă îndelung dezbătută şi care a suscitat dispute frecvente în parlament a fost aceea a politicianismului în învăţământ şi în administraţie, îndeosebi a modului în care se desfăşura recrutarea cadrelor didactice universitare şi numirea

---

[74] *D.A.D.*, şedinţa din 25 octombrie 1922, sesiunea extraordinară 1921-1922, publ. în M. Of. nr. 32 din 5 noiembrie 1922, p. 671.

profesorilor pe posturile vacante din universităţi. Subiectul a fost adus în discuţia Camerei Deputaţilor la sfârşitul anului 1919, de către V. Haneş, ca urmare a unei moţiuni publicată în presă de către studenţii de la Facultatea de Medicină a Universităţii din Bucureşti. În luarea sa de poziţie, susţinând moţiunea studenţilor, Haneş declara următoarele:

> „Societatea studenţilor în medicină este societatea cea mai bine şi cea mai serios organizată, aşa că aceste agitaţiuni studenţeşti trebuie să ne atragă luarea aminte. Ei au dat publicităţii prin gazete o moţiune, prin care cer, în primul rând, să se numească profesori la facultatea de medicină după competenţa lor ştiinţifică, şi în al doilea rând, ca aceşti profesori să îndeplinească condiţiile unei integrităţi morale şi naţionale. [...] Este un sistem la facultatea de medicină de a se da catedrele vacante după alte consideraţii decât pur ştiinţifice. D-voastre ştiţi că s-a întronat de câtăva vreme, un anume sistem, care l-am putea numi după numele unui profesor care şi-a asigurat o majoritate din numirile ce le-a făcut la catedrele vacante, numind pe prietenii săi politici. D-lor, chiar sistemul transferărilor, care de la o vreme se practică aşa de des între facultăţile de la Iaşi şi Bucureşti, trebuie să atragă din nou luarea noastră aminte. La Paris profesorii facultăţii de medicină se duc la Strasbourg, pentru a îndeplini acolo un rol ştiinţific şi naţional; iar la noi profesorii vin de la Iaşi la Bucureşti şi uită că la Iaşi au un rol ştiinţific şi naţional mult mai înalt, – cum este cazul d-lui profesor Cuza, care n-a părăsit niciodată universitatea de la Iaşi ştiind ce rol are de îndeplinit acolo."[75]

Haneş punea accent şi pe condiţia integrităţii morale şi naţionale de care trebuia să dea dovadă cadrele didactice şi procedura aplicată în recrutarea cadrelor didactice, propunând un

[75] *D.A.D.*, şedinţa din 31 decembrie 1919, sesiunea 1919-1920, publ. în M. Of. nr. 24, p. 325.

proiect de lege care să modifice respectiva prevedere. Ca răspuns la această interpelare, ministrul instrucţiunii publice, I. Borcea, sublinia faptul că universităţile dispun de autonomie, iar demnitatea unei facultăţi trebuia să fie sprijinită de membrii profesorali ai acelei facultăţi. Borcea se declara încrezător în faptul că profesorii facultăţilor în care au fost semnalate astfel de cazuri vor realiza gravitatea problemei şi răspunderea pe care o au astfel încât să facă numiri sau recomandări mulţumitoare, nicidecum altfel.

O nouă tentativă de a soluţiona această problemă s-a manifestat o lună mai târziu în Camera Deputaţilor, prin proiectul de lege care propunea modificarea dispoziţiilor cu privire la recrutarea cadrelor didactice[76], mai exact a prevederilor articolelor 81, 82, 83 şi 84 din legislaţia în vigoare la acel moment. Simion Mândrescu a fost cel care a susţinut propunerea în faţa Camerei, motivând totodată soluţiile propuse. Conform declaraţiilor deputatului, prevederile articolului 81 erau vehement contestate deoarece lăsau posibilitatea de a fi numiţi profesori titulari persoane fără lucrări ştiinţifice, dar care aveau o activitate ştiinţifică de mare valoare, ceea ce a determinat, ca din 1912 până în momentul discursului său, să poată fi numiţi profesori titulari persoane fără nici o lucrare ştiinţifică apreciabilă şi fără nici o probă serioasă de capacitate. A fost, de asemenea, contestată obiectivitatea şi criteriile pe baza cărora se realiza selecţia, neexistând suficiente criterii de apreciere în ceea ce priveşte activitatea ştiinţifică, lăsându-se

[76] *D.A.D.*, şedinţa din 9 februarie 1920, sesiunea 1919-1920, publ. în M. Of. nr. 33, pp. 447-451.

loc consideraţiilor de ordin personal, simpatiilor şi antipatiilor, resentimentelor şi intereselor. De asemenea, era invocat faptul că, în conformitate cu legislația care se aplica la acel moment, propunerea pentru ocuparea catedrei vacante era prevăzută a fi făcută de jumătate din numărul profesorilor facultăţii respective, fiind astfel pusă la îndoială justețea cu care un profesor, care nu era specialist în domeniu, promitea votul său unui candidat care i l-ar fi solicitat. Conform acestei legi, „totul se reduce la o simplă votare şi e lesne de văzut că orice acţiune sprijinită numai pe vot este foarte expusă influenţelor cu totul străine de interesele învăţământului şi vătămătoare lui, cele politice mai ales."[77] Ca urmare, noul proiect de lege prevedea modificări în sensul că, atunci când „o catedră universitară rămâne vacantă sau se creează, consiliul facultăţii respective va putea chema să o ocupe un profesor de la o altă universitate din ţară sau din străinătate, specialist în materie"[78], pentru ca în continuare noul articol 82 să precizeze că „dacă ocuparea catedrei nu se poate face prin chemare de profesor de la altă universitate, facultatea va proceda la cercetarea cererilor primite din partea candidaţilor care ocupă diferite grade în învăţământ (agregaţi, conferenţiari, şefi de lucrări) sau care nu fac parte din învăţământ."[79] Articolul 83 aborda chestiunea concursului pentru postul de profesor agregat care era

[77] *D.A.D.*, şedinţa din 28 februarie 1920, publ. în M. Of. nr. 49 din 2 martie 1920, p. 817.

[78] *D.A.D.*, şedinţa din 9 februarie 1920, sesiunea 1919-1920, publ. în M. Of. nr. 33, p. 448.

[79] *Ibidem*.

definitiv şi prin urmare titular al catedrei, legislaţia actuală omiţând condiţia de a fi prezentate de către candidat lucrări ştiinţifice de o reală valoare. Propunerea viza ca examenul de agregat să fie compus din trei probe: cercetarea lucrărilor originale, proba orală şi proba practică, candidatul reuşit fiind numit suplinitor, iar la 3-5 ani de la suplinire facultatea să procedeze din nou la cercetarea candidaturilor. Prevederile articolului 84 încercau să introducă o responsabilizare a celor care făceau numiri pe posturi didactice, prin trimiterea înaintea comisiei de judecată a celor culpabili, în cazul în care nu era respectată durata maximă de trei luni pentru recomandări şi numiri de profesor titular. În opinia iniţiatorilor acestui proiect, articolul 84, în forma sub care se aplica la acel moment, ştirbea autonomia universităţilor, ministrul fiind cel care, în cazul întârzierii lucrărilor peste termenul fixat, putea numi profesori agregaţi definitiv şi dintre persoane nerecomandate de universitate.

Din păcate, proiectul lui Mândrescu nu şi-a găsit finalizare, deputaţii fiind de acord cu amânarea acestui proiect pe baza solicitării făcută de ministrul cultelor şi instrucţiunii de la acea vreme, I. Borcea, care reclamase faptul că proiectul în discuţie nu deţinea avizul Universităţii din Cluj şi nici a celei din Cernăuţi.

Organizarea personalului ştiinţific de pe lângă facultăţi a reprezentat un alt subiect inclus în ordinea de zi a discuţiilor parlamentare, materializat fiind într-un proiect semnat de peste o sută de parlamentari şi prezentat de către Chr. Musceleanu în şedinţa deputaţilor din 5 aprilie 1921. Proiectul propunea o

nouă organizare a personalului ştiinţific de pe lângă Facultatea de Ştiinţe şi Medicină de la cele patru universităţi din ţară, motivat fiind de rolul din ce în ce mai important al învăţământului universitar, de creşterea în număr foarte mare a colectivului studenţesc, incapacitatea colectivului de cadre didactice de a face faţă creşterii de aproximativ cinci ori a numărului de studenţi, de neclaritatea pe care o oferea cadrul actual al legii cu privire la recrutarea personalului didactic şi remuneraţia insuficientă în raport cu traiul de azi şi cu munca sporită depusă de acest personal. Musceleanu, adresându-se Camerei Deputaţilor, remarca:

> „În specie, d-lor deputaţi, trebuie să aveţi în vedere că, începând de la simplul asistent şi până la profesorul universitar, întreg acest personal este personalul cel mai de elită din întregul nostru învăţământ. Lui îi incumbă sarcina că la curs şi în laboratoare să elaboreze şi să răspândească ultimele cuceriri ale ştiinţei din apus; lui îi incumbă chiar datoria să lucreze în laboratoare ştiinţa contribuind la aportul pe care ţara noastră îl aduce la patrimoniul de civilizaţie de oameni. Şi deşi îşi îndeplineşte această misiune cu cinste, dovadă profesorii noştri chemaţi la Sorbona şi la Strasburg ca să ilustreze catedrele apusului, dovadă asistenţii şi şefii de lucrări ai facultăţilor din vechiul regat care au furnizat pe noii profesori ai universităţilor din noile provincii, totuşi situaţia lor este aşa de rea încât ei părăsesc apostolatul lor uneori după 10-15 ani de muncă, pentru a se apuca de alte ocupaţiuni."[80]

Legea în vigoare era criticată pe motiv că nu oferea nici o perspectivă de înaintare, multe posturi de asistent şi şefi de lucrări fiind ocupate de studenţi din anul II sau anul III,

---

[80] *D.A.D.*, şedinţa din 5 aprilie 1921, sesiunea ordinară prelungită 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 83 din 22 aprilie 1921, p. 1.769.

rezultatul fiind dezastruos pentru nivelul învăţământului din universităţi şi cu mult inferior celui dinainte de război. Situaţia socială a unui cadru didactic, din cauza lispei perspectivelor de înaintare, rămânea inferioară celorlalţi, „un lucrător ştiinţific care devine doctor în specialitatea respectivă, al cărui nume ajunge să devină cunoscut şi apreciat în străinătate, rămâne toată viaţa lui asistent, căci nu în fiecare zi se ivesc catedre universitare şi dat fiind că numărul catedrelor este mult mai mic decât numărul asistenţilor."[81] Astfel, se propunea o modificare în conţinutul legii, prin crearea unui sistem de înaintare pe loc care să-i ofere şansa celui care merită de a fi ridicat la cel mai înalt grad pe care îl comportă ierarhia slujbei, la rangul de profesor ajutor. Prin aceste modificări se încerca atragerea de tineri studioşi înspre domeniul academic şi universitar. Drept consecinţă, faţă de vechea prevedere care cuprindea titlul de conferenţiar şi nu pe cel de profesor ajutor, noua prevedere făcea de această dată referire clară la profesorii ajutor, articolul 90 fiind modificat în sensul că „pentru cursuri altele decât cele ce se predau de profesorii titulari şi profesorii agregaţi, ministerul, cu avizul conform al consiliului facultăţii, poate însărcina cu predarea acestor cursuri pe profesorii ajutori de la aceeaşi catedră; profesorul ajutor va fi obligat ca, în termen de o lună de la data însărcinării ce a primit, să depună la decanat un plan detaliat al cursului ori al suplimentului de curs ce urmează a face."[82]

---

[81] *Ibidem*, p. 1.770.
[82] *Ibidem*, p. 1.778.

O altă modificare propusă făcea referire la suprimarea docenţilor şi conferenţiarilor. Legea actuală prevedea la articolul 73 că docenţii fac în universitate cursuri paralele sau complementare acelora desfăşurate de profesorii titulari şi cei agregaţi, cursuri care sunt libere şi gratuite sau retribuite doar de studenţii care le ascultă. Experienţa a arătat că docenţa nu corespunde nevoilor actuale care solicitau un accent mai mare pus pe munca de seminar şi laborator, şi mai puţin pe cursurile teoretice. Existau docenţi la facultăţile de medicină, care nu aduceau nici o contribuţie, fiind mai raţional şi de un real folos ca anumite capitole din cursul profesorului să fie realizate în cadrul seminarului sau laboratorului. La modul concret, secţiunea III din legea în vigoare, cu privire la corpul profesoral universitar prevedea la articolul 72 componenţa actuală a corpului profesoral al universităţilor şi anume: profesori titulari, profesori agregaţi, conferenţiari şi docenţi. Propunerea de modificare a acestui articol prevedea ca personalul didactic al universităţilor să fie compus din profesori titulari, profesori agregaţi, profesori ajutori, şefi de lucrări şi asistenţi, suprimând totodată articolele 73 şi 74 care făceau referiri la docenţă.

Cu privire la ridicarea în rang, articolul 76 din prevederea actuală afirma că „profesorii agregaţi iau rang imediat după profesorii titulari, ei iau parte de drept în consiliile facultăţii; însă la deliberările consiliului facultăţii în unire cu senatul universitar nu pot lua parte decât cu voce consultativă; au drept de vot la alegerile senatoriale pentru Senatul ţării”, în timp ce articolul 77 preciza că un profesor agregat poate fi

ridicat la rangul de profesor titular dacă a funcţionat în această calitate timp de cel puţin 3 ani consecutivi şi dacă s-a distins prin lucrările sale asupra materiei pe care o predă. Numirea pe posturi era dată de ministrul de resort prin decret regal, pe baza unui raport motivat al senatului universităţii, raport care se întocmea în baza avizului motivat al unei comisii formată din cinci membri, profesori titulari, trei dintre ei făcând parte din corpul profesoral al facultăţii respective.

Ocuparea unei catedre vacante era reglementată de articolele 79, 80, 81 şi 82, modalitatea de ocupare constând din obligativitatea ministerului ca în termen de 3 luni de la data la care o catedră a devenit vacantă să publice vacanţa în Monitorul Oficial şi Buletinul Oficial al ministerului, existând un termen de 2 luni de la publicare, termen în care candidaţii aveau posibilitatea de a-şi depune cererile lor la minister. Condiţiile care trebuiau îndeplinite de candidaţi era: cetăţenia română, diploma de doctor cu dovada studiilor universitare în specialitatea pentru care candidează şi o practică de cel puţin 3 ani în carieră desfăşurată după susţinerea tezei de doctorat. Catedra vacantă putea fi suplinită în acel termen de 2 luni de către o persoană, numit cu titlul de profesor, persoană care s-a distins prin lucrări sau activitate ştiinţifică de mare valoare în specialitatea căreia aparţine catedra vacantă. Numirea avea la bază o propunere, făcută de jumătate din numărul profesorilor facultăţii respective, şi înaintată rectorului care avea misiunea de a convoca consiliul facultăţii, împreună cu senatul, pentru a se pronunţa asupra respectivei propuneri.

Secţiunea a IV-a făcea referire la administraţia interioară a universităţilor (articolele 96-101), universitatea fiind administrată de către un rector. Rectorul universităţii era numit pe termen de trei ani prin decret regal, şi era selectat dintr-o listă de trei persoane (profesori titulari în activitate) desemnate de către consiliul universitar. Rectorul putea fi ales pentru cel mult două mandate, diurna sa fiind de 500 lei pe lună. Condiţia pentru a candida la funcţia de rector era condiţia de vârstă, 40 de ani împliniţi, şi condiţia de vechime, 8 ani vechime ca profesor universitar. Facultatea, la rândul ei, era condusă de către decan, numit pentru o perioadă de 2 ani de către consiliul facultăţii dintre profesorii titulari în activitate, confirmat prin decret regal. Decanul putea fi reales încă o dată, cu o diurnă de 300 de lei pe lună. Revocarea rectorului şi a decanului se putea face doar prin decret regal, după un raport motivat al ministerului, cel revocat nemaiputând candida pentru o perioadă de 3 ani. Senatul universitar era compus din rector, decanii facultăţilor şi câte un membru ales de consiliul fiecărei facultăţi dintre profesorii ei titulari. Membrii ordinari se alegeau pe 2 ani şi nu puteau fi realeşi în perioada imediat următoare. Senatul îşi desfăşura activitatea în şedinţe ordinare odată pe lună şi şedinţe extraordinare, ori de câte ori era convocat de către rector. Prevederile secţiunii a IV-a cuprindeau şi reglementarea atribuţiilor Senatului, a Consiliului facultăţii şi Consiliului universitar. Senatul universitar era forul care administra averea universităţii, dădea seamă publică consiliului universitar de modul cum a administrat această avere, pregătea proiectul de buget, se pronunţa asupra

donaţiilor şi legatelor, se pronunţa în chestiuni de disciplină ale studenţilor, lua la cunoştinţă rapoartele decanilor şi întocmea un raport anual pe care îl adresa ministerului cu privire la necesităţi şi la realizări. De asemenea, senatul universitar se pronunţa în toate chestiunile asupra cărora ar fi fost consultat de către rector sau de către ministru. Consiliul de facultate, compus din toţi profesorii titulari şi profesorii agregaţi ai facultăţilor, întocmea orarul facultăţii, punea în discuţie chestiunile legate de desfăşurarea studiilor, întocmea anual o dare de seamă şi elabora regulamentul facultăţii. Consiliul universitar era compus din toţi profesorii titulari şi profesorii agregaţi ai universităţii, fiind convocat de către rector sau de la sine, după propunerea făcută de trei membri ai senatului sau şapte profesori, consiliul urmând a fi consultat pentru probleme de interes general a universităţii. Consiliul universitar trebuia să se întrunească obligatoriu o dată pe an pentru a asculta raportul senatului asupra administraţiei averii universităţii şi pentru a vota bugetul.

Referitor la modul de organizare a activităţii didactice, articolul 106 din vechea lege prevedea că treptat cu organizarea şi cu înzestrarea seminariilor se înfiinţa în buget câte un asistent la fiecare seminar, iar la orice laborator sau clinică directorul era ajutat de cel puţin un asistent, şi în funcţie de numărul de studenţi, de importanţa şi extensiunea lucrărilor mai puteau fi adăugaţi unul sau mai mulţi preparatori, un al doilea asistent sau un şef de lucrări. Modificarea adusă acestui text prevedea că personalul ştiinţific al laboratoarelor, seminariilor şi institutelor se compunea treptat cu creşterea

necesităţilor din preparatori (o singură clasă), asistenţi (2 clase), şefi de lucrări (2 clase) şi profesori ajutori (o singură clasă). Modificări au fost aduse şi gradaţiilor vechi, care cuprindeau gradele de preparator, asistent şi şef de lucrări, fiind propuse, în noua formulă, următoarele grade: asistent clasa II, asistent clasa I, şef de lucrări clasa II, şefi de lucrări clasa I, profesori ajutori, profesori agregaţi, profesori titulari. Asistenţii de clinică erau declaraţi ca fiind egali în grad cu asistenţii, iar şefii de clinică egali în grad cu şefii de lucrări. Preparatori puteau fi studenţii sau absolvenţii în specialitatea respectivă, numiţi de către minister pe baza raportului directorului laboratorului sau institutului respectiv. Asistent putea fi numit doar un licenţiat în ştiinţa respectivă, iar după o vechime de 3 ani pe post de asistent clasa a II-a se făcea numirea pe loc de către minister pe asistent clasa I, pe baza unui raport favorabil întocmit de directorul laboratorului. Atunci când directorul laboratului nu întocmea raportul de înaintare, asistentul mai putea rămâne încă un an pe post, după care directorul era obligat să întocmească fie un raport de înaintare, fie un raport motivat de părăsire a postului. După 3 ani de vechime pe postul de asistent clasa I, acesta putea fi înainte la gradul de şef de lucrări clasa a II-a, condiţia fiind deţinerea diplomei de doctor în specialitatea respectivă. După trecerea a trei ani, şefii de lucrări clasa a II-a puteau fi înaintaţi ca şefi de lucrări clasa I, aceştia având obligaţia să ţină un curs asupra unei părţi din materia profesorului. După alţi 3 ani, şefii de lucrări clasa I puteau fi înaintaţi ca profesor ajutor dacă aveau o lucrare originală în afara tezei de doctorat

şi în afara celei solicitate pentru avansarea lor pe postul de şef lucrări I. În textul anterior, legea prevedea că primele două gradaţii se acordau numai pe baza unei lucrări sau observaţii ştiinţifice, pe care directorul laboratorului, seminarului sau institutului ar fi apreciat-o că merită a fi dată publicităţii, a treia gradaţie se acorda numai acelora care ar fi trecut cu succes şi examenul de docenţă, ultima gradaţie se acorda la cel puţin cinci ani distanţă de a treia, în aceleaşi condiţii ca primele două, şi, în orice caz, dacă au trecut zece ani de la a treia gradaţie.

Considerăm important pentru universitate, pentru progresul ştiinţei şi pentru munca de cercetare pe care o depune cadrul didactic, noul proiect de lege care stimula cadrele didactice înspre cunoaşterea ultimelor descoperiri ştiinţifice şi a progreselor realizate de către universităţi străine, în ramura domeniului lor de activitate. În noua sa formulă, articolul 107 cuprindea inserată propunerea conform căreia „odată înaintat şeful de lucrări clasa a II-a, ajuns acum definitiv de drept are dreptul la un concediu de 3 luni, cu leafa întreagă, în străinătate, la interval de 2 ani, pe lângă lunile de vacanţă; persoana plecată în concediu va trebui să dovedească că a folosit timpul petrecut în străinătate făcând cel puţin un raport detaliat asupra progresului ştiinţei în ramura respectivă; de acelaşi drept se bucură şi şefii de lucrări clasa I şi profesorii ajutori."[83]

[83] *Ibidem*, p. 1.787.

Recrutarea corpului didactic universitar a fost repusă în dezbatere în octombrie 1922, când au fost creionate propuneri clare de modificare a articolului 83 din legea învăţământului secundar şi superior, sub următoarea formulare:

> „Cu examinarea candidaţilor va fi însărcinată o comisie de şapte membri, după cum urmează: 1. Patru membri delegaţi de consiliul facultăţii unde e vacantă catedra, dintre profesorii titulari specialişti ai acelei facultăţi, ori din altă facultate, ori dintre profesorii universitari onorifici; unul din aceşti patru membri ar putea fi chiar o persoană străină de Universitate, dar să fie român şi cu o reputaţie ştiinţifică bine stabilită. 2. Trei membri delegaţi de celelalte facultăţi similare în modul următor: a) Pentru facultăţile de drept, litere şi ştiinţe, cei trei membri care întregesc comisiunea vor fi delegaţi câte unul de fiecare din facultăţile similare de la celelalte trei Universităţi; b) Pentru facultăţile de medicină, cei trei membri care întregesc comisiunea vor fi delegaţi de celelalte două facultăţi şi anume: facultatea cea mai veche va delega doi membri, iar cea mai nouă unul; c) Pentru facultatea de medicină veterinară, cei trei membri care întregesc comisiunea vor fi desemnaţi câte unul de fiecare din cele trei facultăţi de medicină; d) Pentru facultăţile de teologie, cei trei membri care întregesc comisiunea vor fi desemnaţi astfel: doi de către Senatul Universităţii, unde e catedră vacantă, dintre membrii Sf. Sinod, iar al treilea de cealaltă facultate de teologie; e) Ministerul desemnează pe unul din membri ca preşedinte."[84]

Un singur amendament a fost adus propunerii, prin intervenţia deputatului V. Pella care a propus o nouă formulare pentru ultimul punct şi anume: „e) Ministerul desemnează ca preşedinte pe unul din membrii delegaţi de consiliul facultăţii

---

[84] *D.A.D.*, şedinţa din 25 octombrie 1922, sesiunea extraordinară 1921-1922, publ. în M. Of. nr. 32 din 5 noiembrie 1922, p. 671.

unde este vacantă catedra."[85] Amendamentul a fost acceptat şi proiectul de lege a fost adoptat cu 126 voturi pentru şi 3 voturi împotrivă.

În încheierea discuţiei cu privire la centralizare şi politicianism în universităţi, nu putem omite opinia ministrului Negulescu, care oferă un punct de vedere clar, pledând pentru întărirea autonomiei universităţilor şi reducerea centralismului birocratic, subliniind faptul că recrutarea cadrelor didactice în învăţământul superior constituie unul din punctele de căpetenie ale reformei învăţământului superior. În acest context, Negulescu critica centralizarea şi tendinţele centraliste de control asupra universităţilor afirmând:

> „Şi experienţa a dovedit, că acest amestec prea mare al Ministrului în recrutarea personalului didactic universitar, n-a lipsit să fie utilizat ca armă politică în contra adversarilor şi ca mijloc de parvenire uşoară pentru partizani. Fără îndoială, că nu tot ce se povesteşte pe această temă, merită crezământ. Ori unde sunt mai mulţi competitori pentru un loc vacant, e fireşte, adesea, invidie şi intrigă; e chiar uneori, după obiceiul pământului, şi puţină calomnie. Dar sunt totuşi cazuri, în care amestecul politicii nu poate fi pus la îndoială, ceea ce, din nefericire, a dat multora dreptul să creadă că legile de până acum au fost făcute aşa cum au fost, pentru ca să permită partidelor politice să-şi plaseze aderenţii la universităţi... Cu legea din 1912, situaţia nu s-a îmbunătăţit; dimpotrivă. Neajunsurile legii precedente n-au fost înlăturate şi s-au adăugat altele noi. S-a adăugat, bunăoară, faimosul articol 81, graţie căruia poate să ajungă cineva mai lesne profesor la universitate decât învăţător la o şcoală rurală. E de ajuns să scrie o broşură pe care prietenii politici de la universitatea respectivă s-o găsească «de mare valoare ştiinţifică» şi nu mai e nevoie de

[85] *Ibidem*, p. 672.

> nici o altă probă de capacitate. La rigoare, poate lipsi chiar şi broşura. E de ajuns ca prietenii în chestiune să găsească, după textul legii, că aspirantul are «o activitate ştiinţifică de mare valoare». Cum trebuie să se manifeste această activitate şi cum urmează a se dovedi, legea n-o spune ceea ce scapă pe prietenii binevoitori de orice încurcătură."[86]

În România interbelică, această tendinţă centralizatoare era prezentă, afirmându-se, nu de puţine ori, nevoia urgentă de descentralizare şi autonomie universitară, în vreme ce în Germania curentul care se manifesta era total opus. Universităţile germane erau văzute ca nişte bresle închise, fiind foarte dificilă pătrunderea în sistem, acceptarea fiind determinată nu pe criterii ştiinţifice ci, mai degrabă, pe criterii ideologice în conformitate cu ale celor care conduceau universitatea. Astfel era stringentă nevoia ca guvernul să preia controlul facultăţilor prin verificarea capacităţii ştiinţifice a celor care doreau să intre în universitate, verificare ce trebuia realizată şi de alte elemente, străine acelei universităţi, cum ar fi specialişti sau autorităţi în domeniu. Negulescu considera că tendinţa centralizatoare şi tarele sistemului românesc proveneau din modul de legiferare de la 1864, legiuitorul de la acea vreme tratând universităţile româneşti drept şcoli profesionale superioare, fapt dovedit de însăşi normele de recrutare a profesorilor universitari prevăzute de legea respectivă, îmbunătăţiri relative fiind aduse prin legea din 1898 şi legile din 1901, respectiv 1912.

[86] P.P. Negulescu, *op. cit.*, p. CXVIII.

Urmând firul a ceea ce a urmărit legiuitorul de la 1864 şi a ceea ce specialiştii perioadei interbelice au considerat necesar a fi cuprins într-o lege, E.G. Racoviță, directorul Institutului de Speologie, a fost cel care, la Congresul Universităţii din Cluj, în 1929, a precizat într-un capitol special intitulat *Cum trebue redactată legea*, apărut în lucrarea sa *Câteva norme pentru organizarea universităţilor şi a învăţământului superior*, un set de reguli de urmat atunci când se procedează la redactarea unei prevederi legislative în ceea ce priveşte universitățile. Autorul preciza: „1. Cât de scurt, cât de clar, cât de larg. 2. Legea hotăreşte principii, creează obligaţii cu caracter general, decide ce nu trebuie făcut, dar nu trebuie să intre prea adânc în detaliile de organizare şi de aplicaţie. 3. Organizarea Universităţii trebuie să fie continuu pusă în curent cu ştiinţa şi cu metodele ei; ea trebuie să urmeze evoluția neîncetată şi din ce în ce mai grăbită a cunoştinţelor; ea nu poate fi întemnițată într-o lege prea amănunțită. 4. Dezvoltarea şi aplicaţia principiilor legale s-o facă regulamentele. 5. Nu trebuie o lege «Calup» în care să fie cu sila ticsite toate Universitățile noastre. Trebuie să permitem ca fiecare Universitate să-şi formeze personalitatea sa, fizionomia sa proprie. Nu ne trebuie un model de Universitate în patru exemplare cu exact aceleaşi catedre, servicii, institute şi oficii. Vrem Universități nesimetrice, fiecare dezvoltându-se liber în partea ei cea mai vitală, complicându-se acolo unde afluxul forţelor e mai bogat; vrem într-un cuvânt o dezvoltare «firească» după năzuinţele, nevoile, aptitudinele şi puterile locale şi nu o alcătuire «artificială» după şabloane birocratice."[87]

[87] E.G. Racoviță, *Câteva norme pentru organizarea universităţilor şi a învăţământului superior*, Congresul Universităţii din Cluj, 1929.

În acelaşi asentiment, Constantin Kiriţescu, consilier al învăţământului superior în Ministerul Instrucţiunii, considera că instituţiile de cultură aveau nevoie de un cadru material şi social în care să se dezvolte, dat fiind faptul că „ştiinţa modernă a coborât transcedentalul din sfera nebuloasă a imaginaţiei, pe masa de lucru a cercetătorului, şi a transplantat metafizica în câmpul perceptibil al simţurilor noastre; astfel lărgită, cercetarea ştiinţifică nu-şi mai găseşte locul în celula îngustă în care învăţatul de altă dată filosofa de unul singur: îi trebuie spaţiul, utilajul material şi omenesc al institutelor şi laboratoarelor, bibliotecile bogate şi sistematic clasate, atmosfera de informaţii, de control şi de sugestie a întovărăşirilor de cercetători; atare mijloace nu mai pot fi în posesiunea singuratecului individ; ştiinţa nu mai poate fi profesată pe proprii mijloace."[88] Kiriţescu susţinea faptul că „cercetarea adevărului reprezintă însă numai o parte a culturii", iar cea de-a doua parte, cea care o întregeşte, este „propagarea ei, răspândirea ei în masa omenirii", astfel că doar prin această a doua însuşire se poate realiza ridicarea nivelului intelectual şi moral al omenirii, „prin împărtăşirea ei din tezaurul preţios grămădit prin activitatea cercetătorilor – cu alte cuvinte: învăţământul, şcoala, constituie a doua mare datorie a societăţii organizate"[89].

2.2.3.3. Legea pentru autonomia universitară

Kiriţescu este cel care, în cadrul acestui discurs în care declară şcoala ca a doua mare datorie a societăţii, aduce şi o

---

[88] Constantin Kiriţescu, *Autonomia învăţământului. O contribuţie la reforma universităţilor*, „Cartea Românească", Bucureşti, 1932, pp. 4-5.

[89] *Ibidem*, p. 5.

contribuţie semnificativă la a susţine autonomia învăţământului, prezentând cu argumente aspectele diferite ale autonomiei universităţilor germane şi franceze, ale universităţilor americane versus cele europene, studiind aspectul autonomiei universităţilor româneşti din perspectiva raţionamentului, a utilităţii şi necesităţii ei.

Autorul declară că autonomia universităţilor izvorăşte din două obârşii, una *tradiţionalistă*, şi alta *raţionalistă*. Cea tradiţionalistă stătea pe piedestalul necontestat al originii lor, universităţile fiind instituţii cu vechime care s-au organizat pe baze proprii prin administrarea propriei averi, refuzând imixtiuni din afară, istoria universităţilor din apus înfăţişând chiar o luptă cu regalitatea, biserica, autorităţile locale, pentru obţinerea unor drepturi, apărarea drepturilor deja consacrate sau împotriva unor noi tendinţe manifestate de lumea modernă. La începutul secolului al XIX-lea, universităţile au fost determinate de a-şi schimba forma, apropiindu-se de Stat, ca urmare a schimbărilor politice care au adus schimbări şi în caracterul statelor. Astfel că în Germania universităţile au fost mai puţin apropiate de Stat, rezultând universitatea Humboldtiană, pe când în Franţa universitatea Napoleoniană era într-o măsură mai mare apropiată Statului. Obârşia raţionalistă era explicată prin însăşi esenţa universităţii şi menirea ei, fiind în logica lucrurilor ca universităţilor să li se acorde credit ca fiind capabile a se organiza şi conduce singure, din moment ce erau declarate drept „templul celei mai înalte intelectualităţi”[90].

[90] *Ibidem*, pp. 19-20.

Universităţile americane, alcătuite după un sistem total diferit de cel al universităţilor europene, erau ele însele foarte diverse între ele, neputând fi vorba despre un sistem unitar al universităţilor americane, autorul categorizându-le ca fiind organizate ca „nişte mari întreprinderi comerciale”, grija lor predominantă fiind modul în care era administrată averea universităţilor. Spre deosebire de cele americane, universităţile engleze şi-au păstrat caracterul lor tradiţional, aristocratic (vorbind aici de universităţi ca Oxford, Cambridge), idealul educaţiei engleze fiind acela de formare a caracterului. „Universităţile vor căuta să-şi modeleze activitatea pentru a produce pe *gentleman*-ul englez, un tip mai mult moral şi de societate, decât intelectual.”[91] Chiar dacă în trecut exista o repulsie faţă de amestecul Statului în treburile şcolilor, acestea funcţionând în umbra bisericii anglicane, încetul cu încetul şcolile elementare şi cele secundare s-au apropiat de o reformă care presupunea un drept al Statului de a supraveghea şi a formula sugestii în organizarea învăţământului, universităţile rămânând totuşi în continuare în afara sferei de acţiune a Statului.

Autorul declara că organizarea universităţilor din Germania şi Franţa[92] ne este mai cunoscută nu numai din cauza apro-

[91] *Ibidem*, p. 25.

[92] Referitor la organizarea universităţilor franceze şi germane, G.G. Antonescu declara în una din lucrările sale că la începutul secolului XIX în Franţa, datorită Universităţii napoleoniene predomină tendinţa statului de a-şi garanta pregătirea funcţionarilor, în timp ce în Germania „datorită în mare parte influenţei lui W. von Humboldt predomină tendinţa de a se cultiva în Universitate ştiinţa pentru ştiinţă şi de a face din profesori nişte cercetători independenţi de orice influenţe străine interesului ştiinţific”, în

pierii geografice a acestor ţări faţă de ţara noastră, cât mai ales din cauza contactului cultural mai strâns cu aceste două state, universităţile din Germania şi Franţa reprezentând tipul de organizaţie care a fost imitat de restul statelor europene deoarece răspundeau unei mentalităţi, fond sufletesc şi social comun. Kiriţescu era de părere că din această cauză „organizaţia lor este de un preţ cu mult mai mare pentru noi, de un model din care putem scoate cu folos sugestii pentru organizarea universităţii noastre, ceea ce de altfel s-a întâmplat şi până acum.”[93] Universităţile germane, în opinia autorului, se bazau pe tradiţii istorice, primele universităţi germane fiind înfiinţate în secolul al XIV-lea (Universitatea din Praga la 1348, Universitatea Heidelberg la 1386, Universitatea din Viena la 1340), timp de 4 secole fiind înfiinţate în jur de 30 de universităţi, învăţământul universitar în Germania (spre deosebire de cel din America şi Anglia) fiind monopol de stat, statul şi universitatea impunându-se ca „parteneri egali”, învăţământul în Germania fiind superior celui din America şi Anglia dominat de haos şi slăbiciuni. Altfel spus, „tăria universităţii germane constă în puterea idealului pe care-l reprezintă şi în sinceritatea intenţiilor cu care statul îi dă concursul său; universităţile sunt avizate, aproape exclusiv la ajutorul material al statului; ele nu pot înfiinţa un institut, nici chiar o catedră nouă, fără

prezent existând tendinţa de coordonare şi cooperare a celor două principii „ştiinţa pură” şi „pregătirea pentru viaţă”. Vezi G.G. Antonescu, *Baza pedagogică a reorganizării învăţământului*, Colecţia Actualităţi, Cultura Naţională, 1923, p. 28.

[93] Constantin Kiriţescu, *op. cit.*, p. 29.

aprobarea statului, care exercită un control strâns asupra întrebuinţării bugetului ei."[94] Autonomia universitară germană se manifesta prin libertatea cercetării ştiinţifice, a expunerii ei, prin dreptul studentului de a-şi alege în anumite limite cursurile pe care le va urma, universitatea având posibilitatea de a acorda dreptul de *privat-docent*, dar totuşi numirea profesorilor la universitate făcându-se prin colaborarea universităţii cu ministerul. Facultatea era instituţia care propunea trei candidaţi, ministerul urmând a-l alege pe cel ce urma a fi desemnat şi având chiar dreptul de a numi un al patrulea în afara celor propuşi de facultate. Autonomia universitară germană a fost criticată pe motivul caracterului oligarhic al organizării consiliilor de facultăţi care îi excludea pe profesorii extraordinari, lipsa reprezentării docenţilor, tendinţa de breaslă închisă a unor profesori vechi („tirania papilor ştiinţifici şi a coteriilor") etc. Chiar şi în Germania numirea profesorilor în universităţi nu se realiza doar pe bază de merit, drept urmare, nume celebre, ca Schopenhauer sau Nietzsche, neputând pătrunde în universitate[95].

Autonomia universitară franceză avea un caracter şi mai restrâns decât universitatea germană, Napoleon fiind cel care a centralizat masiv învăţământul public, a adus Universitatea din Sorbona la stadiul de „Universitate imperială", reducând rolul universităţii la a fi doar un instrument al statului. Legile din 1885, 1891 şi 1896 au fost cele care au reorganizat din

[94] *Ibidem*, p. 30.

[95] Vezi Abraham Flexner, *Universities: American, English, German*, Oxford University Press, NY, 1930, p. 323.

temelii învăţământul francez. Statul avea un rol preponderent în viaţa universităţii, universitatea franceză fiind instituţie de stat, statul fiind cel care o finanța, care înființa institute, catedre, numea rectorul, numea profesorii, plătea salariile profesorilor, stabilea programele de studii etc. Specific sistemului francez era existenţa unei instanţe interpusă între Stat şi universitate, sub forma Consiliului superior al Instrucţiei, compus din 40 de membri aleşi şi 14 membri numiţi, secţiunea permanentă a acestui consiliu devenind în timp un organ preţios al ministrului. În 1924 a fost instituit *Comitetul consultativ al învăţământului superior* compus din profesori, savanţi, specialişti, cu rolul de asigura o unitate de vederi în acţiunea universităţilor, având doar un rol consultativ. Kiriţescu menţiona că, în această formă de organizare, „principiul autonomiei universitare este înţeles în Franţa, nu în sensul unei independenţe faţă de stat, ci ca făcând parte din sistemul unei *administraţii descentralizatoare*, în care însă statul păstrează în mână toate firele conducerii şi controlului."[96]

Diferenţa dintre sistemul universitar german şi cel francez reiese şi atunci când se compară modul recrutării personalului, habilitarea germană şi agregaţia franceză. Agregaţia franceză avea la bază un concurs organizat de Stat, considerat ca fiind suficient de obiectiv, pe motiv că profesorii din juriu erau traşi la sorţi din cadrul corpului profesoral al tuturor universităţilor, dar şi criticat din pricină că punea accent pe memorie şi vorbărie. Habilitarea germană punea accent pe cercetarea

[96] Constantin Kiriţescu, *op. cit.*, p. 38.

ştiinţifică, habilitarea docentului fiind un drept absolut al universităţii, criticat totuşi pe motiv că ar favoriza clicile.

Problema autonomiei universitare în România interbelică nu a constat în termeni dacă ea ar trebui sau nu să existe, ci care ar trebui să fie limitele ei raţionale, până unde se poate întinde pentru a funcţiona atât instituţia cât şi cadrul social din care face parte. Urmare a faptului că universitatea română era legată de începuturile statului român modern, Universitatea de la Iaşi datând din 1860 iar cea din Bucureşti din 1864, Kiriţescu a fost determinat să studieze aspectul autonomiei doar din perspectiva raţionamentului, a utilităţii şi necesităţii ei.

În opinia sa, „argumentul cel mai impresionant, prin care se apără ideea autonomiei complete a universităţii şi se respinge orice drept de amestec al ministrului, fie el de iniţiativă, fie de colaborare, fie de control, se exprimă în modul următor: ministrul, organ politic, adus în fruntea conducerii departamentului de un curent de opinie publică sau de hazardul combinaţiilor politice, nu poate avea nici competenţa, nici mai ales libertatea de conştiinţă, spre a interveni obiectiv în chestiunile de organizare ale universităţii; opinia sa este influenţată de principiile politice pe care le profesează, de interesele de partid.”[97] La noi în ţară, după cum admite şi Kiriţescu, se adeverea această stare de lucruri, dar, în astfel de condiţii, se punea următoarea întrebare: „Hotărârile universităţilor sunt ele totdeauna reflexul unor conştiinţe curate ca cristalul, neîntunecate de nici un fel de sentimente ori de interese, din

[97] *Ibidem*, p. 48.

care să lipsească obiectivitatea academică?"[98] Şi pentru a nu uita trecutul, Kirițescu amintea aici de curentele „papilor ştiinţifici", a „mandarinilor universitari", a clicilor care refuzau pătrunderea în universitate a unor elemente valoroase, mărturisind totodată faptul că şi la noi viaţa de culise a universităţii era impregnată şi de un puternic parfum politic. „Am fi nesinceri să declarăm că toată politica s-a concentrat în cabinetul ministrului, dar a rămas în afara porţilor universităţii."[99]

Din aceste cauze, „dacă s-a căzut de acord că universitatea trebuie sustrasă de la voința autoritativă influenţată de politicianism a guvernelor, în schimb, nu trebuie nici abandonată în mod exclusiv conducerii de sine, cu abdicarea totală a acelei puteri pe care principiul democratic, pe care sunt întemeiate statele, o consacră tocmai ca reprezentantă a voinţei naţiunii, ca arbitru şi regulator al tuturor intereselor lui", soluţia lui Kiriţescu constând în a găsi un mecanism de colaborare a Statului cu universitatea, o „instituţie neutrală" (care funcţiona spre exemplu în Franţa), un „consiliu superior interuniversitar" care să armonizeze activitatea celor patru universităţi şi aceea a Statului, scoaterea universităţii de sub tutela statului fiind în opinia lui Kiriţescu o acţiune nepotrivită cu alcătuirea noastră constituţională, nefolositoare pentru universitate sau pentru Stat. Autorul declara că autonomia învăţământului superior trebuie întărită cât mai mult în direcţia spirituală, în timp ce direcţia organizatorică a universităţii trebuie să se realizeze atât cât e compatibilă cu interesele generale şi

[98] *Ibidem*, p. 49.
[99] *Ibidem*, pp. 49-50.

solidare ale statului, adică, cu alte cuvinte, *„Autonomie, dar cu socoteală!”*[100]

Ca urmare a acestor intervenţii ale specialiştilor, oamenilor politici şi dezbaterilor parlamentarilor, în urma votului în unanimitate al senatorilor, din sesiunea extraordinară din iunie 1931, *Legea pentru autonomia universitară*[101] a fost publicată în forma sa finală în Monitorul Oficial din data de 13 iulie 1931. În discursul de raport asupra legii prezentat Senatului, Negoiţă Dănăilă elogia efortul comisiei a VI-a de învăţământ, a Senatului şi a ministerului, care au desfăşurat în plină armonie şi colaborare, între toţi membrii, fără excepţie şi fără deosebire de culoare politică, lucrările pe tema Legii, fapt ce denota dovada clară a necesităţii acestei legi şi a legitimităţii ei. Dănăilă declara că era de neadmis ca Universitatea, „cea mai înaltă instituţie de cultură din ţara românească, să nu fie liberă în mişcările ei, în ceea ce priveşte organizarea şi administrarea învăţământului”, că era absurd ca universitatea care era considerată instituţia capabilă să facă cea mai înaltă ştiinţă, capabilă să pregătească elementele din ştiinţă în toate direcţiile şi pentru a deservi toate funcţiile statului, să nu poată să-şi organizeze şi să-şi administreze singură învăţământul. Era la fel de absurd acest fapt ca şi cum „s-ar dispune prin lege ca sentinţele Curţii de casaţie să fie cenzurate de birourile Ministerului de Justiţie!”[102]

---

[100] *Ibidem*, p. 52.

[101] Vezi *Legea pentru autonomia universitară*, M. Of. nr. 10 din 13 iulie 1931, pp. 200-201.

[102] Negoiţă Dănăilă, *op. cit.*, p. 11.

Negoiță Dănăilă aducea omagiu şi profesorului, prim-ministru şi ministru al instrucţiunii publice, Nicolae Iorga, care, odată cu împlinirea vârstei de 60 ani a dat universităţilor Legea autonomiei universitare, universitatea fiind până la momentul actual stânjenită în a funcţiona, fie din cauza unor interese politice, fie din cauza lipsei resurselor financiare. Spre deosebire de alte universităţi moderne din străinătate, universităţile din România nu au beneficiat de autonomie în organizare şi administrare, cu toate că autonomia este necesară pentru ca universitatea să devină maleabilă schimbărilor sociale, realităţilor economice şi politice din ţară, şi să contribuie la progresul ştiinţei româneşti. Pe de altă parte, autonomia universitară presupunea scoaterea universității de sub puterea influențelor şi intereselor politice manifestate în domeniul organizării şi administrării învățământului, oferindu-i astfel universității libertatea de gândire şi acţiune. Dănăilă îşi încheia discursul de raport asupra legii adresând senatorilor rugămintea de a acorda universității această autonomie ştiinţifică şi administrativă şi „aceasta nu atât pentru motivul că ea este necesară, cât mai ales pentru cuvântul că Universitatea românească merită cu adevărat această favoare"[103].

Criticile la adresa Legii autonomiei universitare nu au întârziat să apară. Unele voci parlamentare fie declarau că „din punct de vedere strict teoretic nu există autonomie absolută nici în micul şi nici în marele «Cosmos», care după cum se ştie este supus legii atracţiunii universale, care nu

[103] *Ibidem*, p. 9.

numai că este bazată pe dependenţa absolută a tot ce este material în această lume infinit de mare, dar stabileşte şi drumul pe care în chip fatal trebuie să-l urmeze orice corp din univers", fie susţineau răspicat că „Universitatea nu poate să fie un fel de «Stat în Stat»". În replică, Dănăilă le-a confirmat că Legea autonomiei universitare nu susţine deloc contrariul celor afirmate de ei, adresându-le retoric întrebarea: „Dar, cine a susţinut contrariul, şi cui i-a trecut măcar prin minte că Universitatea care a fost creată de Stat şi care este întreţinută de Stat, ar putea trăi şi gravita în afară de orbita intereselor de Stat?"[104]

2.2.3.4. Legea pentru organizarea învăţământului universitar

Legea pentru organizarea învăţământului universitar a fost publicată în Monitorul Oficial nr. 38 din 19 martie 1932 şi a fost considerată legea prin care universităţile au dobândit un regim legal elastic care să le permită adaptarea la realităţile sociale şi la spiritul vremii, reuşind astfel să satisfacă necesităţile timpului.

După cum putem observa, abia în deceniul al doilea al perioadei interbelice s-a reuşit să se pună pe hârtie şi să fie legiferată reglementarea care prevedea organizarea învăţământului superior în România, România nefiind singura ţară din Europa în care o astfel de reformă a parcurs mai multe etape şi a întâmpinat mai multe obstacole. Putem observa acest lucru şi din scurta incursiune în cultura universitară pe care o regăsim în discursul lui Romulus Cândea, rostit în 30 martie 1931, în şedinţa de noapte a Senatului. Cândea men-

[104] *Ibidem*, p. 25.

ţiona, aşadar, că reforma învăţământului francez, de exemplu, a luat avânt în 1881 şi s-a finalizat abia în 1896, când la data de 10 iulie 1896 a fost reglementat Statutul sau Legea universităţilor franceze. Aceasta, cu toate că Franţa era ţara unde îşi are originea cultura universitară, Napoleon fiind cel care a pus bazele sistemului universitar şi a întemeiat universităţile moderne, uniformizând învăţământul în întreaga ţară, spiritul de ordine şi de domnie a lui Napoleon fiind prezent şi astăzi, dacă privim învăţământul din punct de vedere organizatoric şi administrativ. Modernizarea vieţii universităţilor şi nevoia de reformă s-au impus însă şi în Franţa odată cu schimbările intervenite în viaţa publică şi s-au extins pe o perioadă destul de îndelungată. Senatorul aduce în discuţie şi exemplul Angliei, unde reforma universitară a durat de la 1850-1852 până în jurul anului 1922, universităţile engleze, recunoscute fiind cele de la Oxford şi Cambridge, fiind tipul de universitate orientată nu doar pe ştiinţă, cunoaştere şi cercetare ştiinţifică, ci şi pe educaţia universitară şi formarea de caractere. La rândul ei, Germania şi-a dezvoltat un sistem universitar independent de Stat, spre deosebire de Franţa, dezvoltând conceptul de „*Selbstverwaltungsrecht*" (autonomia universitară). O critică a sistemului universitar german, pe care Cândea o exprima în discursul său, o reprezintă faptul că „în Germania lumea s-a specializat prea tare", Germania fiind ţara unde „profesorii stau mai mult între cei patru pereţi ai camerelor de lucru, – *weltentrückt* cum zice Germanul – absolut absenţi de lumea din jurul lor"[105]. Cândea declara că „oricât trebuie un profesor să

[105] *Reforma învăţământului superior. Discurs rostit la Senat de Romulus Cândea Senator al Universităţii din Cernăuţi*, Institutul de Arte grafice şi Editură „Glasul Bucovinei", Cernăuţi, 1931, pp. 23-24.

se izoleze în cercetările sale ştiinţifice, niciodată nu este bine dacă dânsul rămâne izolat de sufletul unei naţiuni; învăţământul în genere şi Universitatea în special sunt pulsul vieţii unui popor; cu cât Universităţile sunt mai bine conduse, cu cât Universităţile sunt mai bine utilate, şi din acest punct de vedere profesorii se plâng că ministerul instrucţiunii lasă mult de dorit nu numai la Dv., eu sunt foarte drept în privinţa aceasta; cu cât, zic, se îndeplinesc mai mult aceste condiţii, cu atât este mai bine asigurat viitorul de civilizaţie al unei naţiuni."[106] Astfel că imediat după război, în Germania s-a declanşat o amplă mişcare de reformă a învăţământului universitar.

Făcând astfel o paralelă între modul de organizare a universităţilor europene, discursul lui Cândea susţinea necesitatea ca Statul român să îşi asume responsabilitatea universităţilor naţionale existente, să le păstreze şi să le dea libertatea de care fiecare are nevoie pentru a progresa.

Apel la istorie a făcut, la rândul său, şi senatorul Negoiţă Dănăilă, care, referindu-se la prevederile prin care s-a încercat de-a lungul secolului al XIX-lea să se legifereze organizarea studiilor universitare în România, remarca faptul că prima lege universitară, *Legea din 1864*, cuprindea articole care lasă completă libertate de lucru universităţii, posibilitatea de adaptabilitate a acesteia, oferindu-i libertate în ce priveşte organizarea ştiinţifică, evident fără să aibă autonomia de care se bucură în prezent. Senatorul a dat exemplu prevederile articolului 262 din legea din 1864, unde se preciza înfiinţarea pe lângă Facultatea de ştiinţe, la catedrele de matematici,

---

[106] *Ibidem*.

ştiinţe fizico-chimice şi naturale, de şcoli practice care să dea titlul de silvicultori şi de ingineri. La 1864 Universitatea românească putea, dacă ar fi socotit că este oportun, să dea titlul de inginer şi să dea titlul de silvicultor. Evident, Dănăilă remarca că la acea vreme universitatea a fost concentrată îndeosebi înspre organizarea ştiinţei şi nu înspre progresul ei. Ulterior, *Legea din 1898* (modificată în 1900 şi 1901) a fost mai elastică cu privire la adaptabilitatea universităţii la timpul actual, fiind superioară legii din 1864, introducând lucrările ştiinţifice şi titlul de doctor pentru profesor, care era necesar dar nu absolut indispensabil. În 1901 a fost introdusă şi docentura care presupunea ca recrutarea profesorilor să se facă numai dintre docenţi şi deci numai pe baza examenului de docenţă. *Legea din 1912* a cuprins dispoziţii mai largi (art. 59 al legii oferind universităţilor oportunitatea de a se ocupa cu orice fel de ramură ştiinţifică, dând facultăţilor dreptul de a organiza învăţământ superior, agricol, comercial, dentistic, medico-legal, electro-tehnic etc. cu caracter de ştiinţă aplicată), impunând obligatoriu titlul de doctor inclusiv la nivelul şefilor de lucrări, ceea ce a impulsionat cercetarea ştiinţifică, şi menţinând docentura considerată motiv de producţie ştiinţifică din cauză că era absolut necesară dovedirea unei activităţi ştiinţifice de specialitate în vederea obţinerii titlului de docent[107].

După război, un istoric al prevederilor legislative elaborate ne arată că în primul deceniu interbelic au fost întocmite 6 proiecte de legi prin care se încerca organizarea învăţămân-

[107] Vezi Negoiţă Dănăilă, *op. cit.*

tului universitar, mai precis: proiectul d-lui profesor I. Borcea (în 1920), proiectul d-lui profesor P.P. Negulescu (în 1922), proiectele întocmite de Universitatea din Cluj şi Universitatea din Bucureşti (în 1931), proiectul d-lui profesor C. Angelescu (în 1928), proiectul d-lui N. Costăchescu (care a apărut în mai multe ediţii în perioada 1929-1931) şi proiectul de lege pentru organizarea învăţământului universitar (care a şi devenit lege publicată în Monitorul Oficial).

Proiectul de lege pentru organizarea învăţământului superior propus de Negulescu[108] prevedea că „învăţământul superior se predă în: a) Universităţi şi Institute tehnice universitare; b) Şcoli superioare speciale cu caracter universitar", precizând că „universităţile sunt instituţiuni de stat, întreţinute de Ministerul instrucţiunii", supuse, în limitele autonomiei universitare, controlului autorităţii centrale a ministerului. Articolul 2 al proiectului de lege făcea referire la faptul că „universităţile se administrează singure şi sunt persoane juridice capabile de a dobândi şi poseda", subliniind astfel puterea de autonomie universitară. Proiectul făcea referire la cele patru universităţi deja existente, cea din Bucureşti, Iaşi, Cluj şi Cernăuţi, precizând studiile care se desfăşurau în fiecare din această universitate şi facultăţile care erau parte integrantă a acestor universităţi. Articolul 5 explicita modul de organizare a studiilor în universităţi, precizând că „studiile universitare se fac prin cursuri, prin conferinţe şi lucrări practice în seminarii, în institute, în laboratorii, în clinice şi în staţiuni de cercetări",

---

[108] P.P. Negulescu, *op. cit.*, pp. 211-213.

astfel că dădea universităţii posibilitatea de a-şi dezvolta structuri de studii în conformitate cu specializările pe care le organiza, cu nevoile şi cerinţele actuale ale vieţii moderne. De asemenea, se menţiona că pe lângă facultăţi pot funcţiona institute tehnice universitare, unde se desfăşura învăţământul cu caracter practic, aceste institute putând fi înfiinţate de către Minister în urma cererii consiliului facultăţii şi a avizului eliberat de senatul universităţii respective. Corpul profesoral era compus din profesori titulari şi agregaţi (art. 21), care, în desfăşurarea activităţilor lor, puteau beneficia de ajutorul docenţilor, lectorilor şi personalului ştiinţific al institutelor anexe, precum şi de specialişti străini care urmau a fi angajaţi prin contract, la numirea lor prevalând meritele ştiinţifice, „dovedite prin lucrări bine apreciate în ţările respective" (art. 25).

Anteproiectul de lege[109] iniţiat de Universitatea din Cluj prevedea autonomia universitară şi domeniile în care autonomia universităţii trebuia să se manifeste, fiind criticate prevederile care menţionau că universităţile sunt supuse, în limitele autonomiei universitare, controlului autorităţii centrale a Ministerului de Instrucţie. Articolul 2 al anteproiectului de lege prevedea că „universităţile sunt instituţiuni de stat care, prin drepturile juridice, administrative şi financiare acordate de lege se bucură de o autonomie definitivă prin: a) personalitatea juridică, b) dreptul de a propune numirea personalului didactic, administrativ şi al personalului de servicii, c) inviolabilitate, cu dreptul de a rechiziţiona forţa publică, d)

[109] *Anteproect de lege a învăţământului superior*, Universitatea din Cluj, f.a.

reprezentarea exclusivă a tuturor organelor universitare faţă de Ministerul de Instrucţie şi celelalte autorităţi publice, e) dreptul de a trimite un senator în parlamentul ţării, f) executarea legii bugetare."

Anteproiectul creiona şi modul de organizare a studiilor universitare prin cursuri, conferinţe, lucrări practice în seminarii, institute, laboratoare, clinici, staţiuni de cercetare şi excursiuni (art. 5), precizând că în completarea învăţământului puteau fi organizate, la fiecare universitate, şi cursuri enciclopedice, cu caracter de sinteză, menite să înlăture neajunsurile specializării înaintate cerută, de altfel, de progresele culturii moderne (art. 8). Era de asemenea prevăzută obligativitatea studenţilor de a frecventa regulat cursurile, conferinţele şi lucrările practice ale facultăţii şi de a-şi promova regulat examenele prevăzute în regulament (art. 13). Pentru neîndeplinirea obligaţiilor sau pentru încălcarea regulamentelor, studenţii erau pasibili de a primi pedepse aplicate de către decan, rector sau Senatul universităţii, în conformitate cu regulamentul de ordine şi disciplină elaborat de către Senat şi supus aprobării Ministerului şi sancţiunii regale.

Durata studiilor la nivel universitar era prevăzută în articolul 17 la minim 3 ani pentru nivelul licenţă şi minim 4 ani pentru nivelul doctorat, studenţii plătind taxe pentru înscriere, examene, diplome, biblioteci, lucrări de laborator (caz în care se plătea doar o taxă destinată a acoperi cheltuielile de material), excepţie făcând cei meritoşi sau lipsiţi de mijloace, aceste cazuri putând beneficia de o dispensă acordată de consiliul facultăţii.

În privinţa corpului profesoral universitar, articolul 20 al proiectului prevedea că personalul didactic al universităţilor se compune din: personal permanent şi inamovibil (profesori titulari şi agregaţi), „personal temporal" (agregaţii Facultăţilor de Medicină, Farmacie şi Medicină Veterinară, asistenţii clasa I, II, III)[110]. Cursurile magistrale erau predate de către profesorii titulari, iar posturile de agregaţi – conferenţiari erau create pe lângă fiecare catedră treptat şi pe măsura nevoilor la cererea profesorului respectiv sau a majorităţii profesorilor, printr-un raport motivat, adresat consiliului facultăţii. Fiecare catedră putea să dispună doar de o singură agregaţie. Pentru ocuparea postului respectiv se organiza concurs public, anunţat în Monitorul Oficial, concurs care consta în două probe: în prima şedinţă se verificau titlurile candidaţilor şi avea loc un colocviu public asupra lucrărilor candidaţilor, cei admişi în urma acestei probe urmând a susţine o lecţiune publică şi o probă practică de laborator. Toţi cei admişi a face parte din corpul profesoral, profesori titulari sau agregaţi, erau numiţi prin decret regal (art. 38).

Anteproiectul de lege declara incompatibilitatea funcţiei de cadru didactic universitar cu exerciţiul oricărui comerţ şi a oricărei profesiuni incompatibile cu demnitatea caracterului

[110] Amintim aici şi anteproiectul de lege al învăţământului superior, propus de Senatul Universităţii din Bucureşti, publicat în 1931, proiect în care se preciza la art. 8 componenţa corpului didactic şi anume: profesori titulari şi personal ştiinţifică ajutător (agregaţi, conferenţiari şi asistenţi gradul I şi II). Vezi pentru detalii *Anteproect de lege al învăţământului superior (textul propus de Senatul Universităţii din Bucureşti),* Tipografiile Române Unite, Bucureşti, 1931, art. 8, p. 5.

lor sau cu îndatoririle funcţiei (art. 47), funcţia de profesor universitar fiind compatibilă doar cu funcţia de ministru, secretar general sau alte funcţii administrative superioare. În calitate de organe de conducere a universităţii şi respectiv a facultăţii erau prevăzute Senatele universitare şi consiliile facultăţilor, iar ca organe de administraţie şi supraveghere erau rectoratele şi decanatele. Rectorul era ales pe un an, ajutat de secretar general şi administrator, numiţi de Ministru prin decret regal în urma recomandării date de către Senat.

În pofida numeroaselor discuţii, a propunerilor înainte spre dezbatere şi a proiectelor legislative propuse spre adoptare, în 1931 Parlamentul încă se afla în dezbateri cu privire la legea pentru organizarea învățământului superior, de această dată discuţiile fiind pe marginea proiectului propus de N. Costăchescu, ministrul Instrucţiunii Publice şi Cultelor de la acea vreme. În cadrul dezbaterilor pe acest proiect, senatorul Romulus Cândea sublinia rolul major pe care îl are Parlamentul în a hotărâ şi legifera legile, criticând în primul rând faptul că se afla în discuţii un proiect de lege pentru reformă în învăţământul superior fără să fi fost supus atenţiei universităţilor. De asemenea, el a susţinut nevoia de păstrare a autonomiei universitare, autonomie care părea că ar putea fi ştirbită prin legea propusă de Costăchescu, prin introducerea unor elemente de control din partea ministerului. Cândea propunea deci un control venit din interior, din partea decanului, a rectorului, a celor desemnaţi în funcţii de conducere în universitatea respectivă, prin impunerea organizării de şedinţe ale senatului universitar, prin rapoarte cu privire la cursuri, la

activitatea profesorilor, fapt care nu ar aduce o jignire autonomiei universitare.

Fiind din nou pusă în dezbatere problema autonomiei universitare, a profesorilor ambulanţi şi rostul naţional al universităţilor, Cândea afirma că „autonomia universitară este un bun câştigat de universităţi de multă vreme şi este un bun la care universităţile nu vor renunţa cu nici un chip. [...] autonomia universitară este necesară pentru dezvoltarea ştiinţei, pentru dezvoltarea netulburată a ştiinţei care nu trebuie să fie jignită de nimeni şi de nici o măsură restrictivă care, dimpotrivă, trebuie să fie sprijinită de toată lumea."[111]

Idei inovative au fost expuse în discursul senatorului în privinţa profesorilor ambulanţi, fiind propus un nou model de recrutare a cadrelor didactice şi anume „catedrele universitare trebuiesc să fie ocupate de titulari; pe lângă titulari trebuie să se creeze o pepinieră de învăţaţi trecuţi prin examenele de concurs, din care să se împlinească întotdeauna golurile care se ivesc prin boală sau prin trecerea la pensiune, sau prin moarte, sau prin creare de catedre noi; când chemi în universitate pe cineva din afară, să fie un caz cu adevărat excepţional."[112] Agregaţia el nu o trata ca pe o garanţie că vei ajunge profesor în cazul în care o catedră devine vacantă, ci o vedea ca pe un drept obţinut în a ocupa vreodată o catedră.

[111] „Romulus Cândea cu privire la proiectul de lege pentru reforma învăţământului superior", Şedinţa Senatului din 30 martie 1931, în Gheorghe Buzatu (coord.), *op. cit.*, p. 418. Vezi şi *Reforma învăţământului superior*, *Discurs rostit la Senat de Romulus Cândea...*, p. 29.

[112] *Ibidem*, p. 421.

Aici a fost citat modelul sistemului de învăţământ universitar francez, dându-se exemplu un examen de agregaţie desfăşurat nu cu mult timp în urmă, pentru disciplinele istorie şi geografie pentru toate universităţile, examen în care din 99 de candidaţi au fost admişi doar 20, aceştia reprezentând segmentul căruia îi erau adresate noile recrutări de titulari.

Ultimul proiect propus, care a devenit şi lege în 1932, a fost întocmit de către senatele universitare reunite, fiind supus unei amănunţite cercetări. Comisia de învăţământ a Senatului a studiat proiectul pe parcursul lunii februarie a anului 1932, prezentând proiectul sub o nouă formă, dar fără a aduce atingere principiilor de bază. La rândul său, Senatul nu a criticat legea ci a adus doar aprecieri laudative şi menţiuni onorabile, fiind apreciată ca o lege bună, o lege care cuprindea fapte şi realităţi universitare. Legea a plecat în formularea ei de la întrebările adresate cu privire la nevoile învăţământului universitar şi de la evenimentele din viaţa universitară a ultimilor 20-30 de ani.

Comentând cele două legi în Senat, Legea pentru autonomia universitară şi Legea pentru organizarea învăţământului universitar, Negoiţă Dănăilă a subliniat faptul că, venind ca o completare la legea pentru autonomia universitară, din legea pentru organizarea învăţământului universitar se desprindea faptul că „Universităţile nu doresc şi, chiar dacă ar dori, ele nu pot să iasă din cadrul intereselor de Stat”, „că «absolutul» din autonomia universitară este foarte «*relativ*» şi că în practică el se reduce numai la deplina libertate în ceea ce priveşte organizarea studiilor şi conducerea, care şi acestea la rândul lor pot

să fie reduse la cadrul intereselor de Stat". În acest scop, proiectul legii pentru organizarea învăţământului superior punea la dispoziţia Ministerului de Instrucţiune organele necesare cu care se putea interveni în frânarea acestei libertăţi, „ori de câte ori va crede că bunul mers al Universităţii sau interesele Statului ar fi neglijate sau primejduite". Universitatea era instituţia statului care „doreşte să aibă această libertate, nu contra intereselor de Stat, ci în folosul lui". Vorbitorul a mai adăugat că, interesele statului, care ar trebui să fie de interesul fiecărui cetăţean şi de interesul în cel mai înalt grad al universităţii, nu trebuiau confundate cu „interesele foarte puţin interesante ale politicianismului de rând, care foarte adesea este în flagrantă contradicţie cu Statul şi nevoie lui."[113]

Susţinând autonomia universitară, Dănăilă s-a adresat colegilor săi senatori astfel: „*Cine poate alege cu cea mai mare competenţă decât Universitatea pe profesorii ei? Cine cunoaşte mai mult decât Universitatea nevoile învăţământului ei? Cine poate alege mai bine decât Universitatea însăşi pe conducătorii ei?* Aceasta doreşte Universitatea şi nimic altceva. Este această libertate lipsită de raţiune şi este ea contrară intereselor de Stat?"[114]

Pentru a pune capăt îndelungatelor dezbateri cu privire la modul de recrutare a cadrelor didactice, centralizării şi politicianismului din administraţia universitară, proiectul de lege înlătura controversatul articol 81 din legea învăţământului secundar şi superior din 1898, accesul pe posturile didactice în

[113] Vezi Negoiţă Dănăilă, *op. cit.*, p. 26.
[114] *Ibidem*.

universitate fiind posibil doar prin concurs, eliminându-se alte căi lăturalnice de intrare în universitate, în dorinţa de a păstra proiectul de lege străin oricăror influenţe politice. În plus, în opinia lui Dănăilă, confirmarea independenţei politice a proiectului reieşea şi din faptul că, în comparaţie cu proiectul propus în 1931 şi care propunea un spor de 47 de catedre, acest proiect nu propunea înfiinţarea nici unei catedre noi, ceea ce detaşa proiectul de blamatul politicianism dar îl făcea atacabil din partea celor a căror speranţe erau astfel zădărnicite.

Legea din 1932 a menţinut libertatea universităţilor de a-şi organiza studiile, de a fi suverană sau de a-şi alege profesorii, dar îi limita această libertate prin intermediul a două organisme, consiliul universitar (adunarea generală a profesorilor titulari şi agregaţi), care la finalul fiecărui an discuta activitatea universităţii şi dădea directive Senatului universitar, şi marele consiliu interuniversitar, organism aflat la dispoziţia ministerului, compus din rectorii universităţilor şi decanii facultăţilor, care trata chestiunile propuse de minister, chestiuni conectate cu starea ţării, încercând să organizeze universitatea în conformitate cu necesităţile statului (ca de exemplu, modificările din învăţământul secundar sau normal impuneau probabil nevoia unei reforme la nivel universitar etc.). Legea din 1932 a fost iniţiată cu scopul de a devansa legile anterioare în materie de prevederi, introducând titlul de doctor pentru profesor, conferenţiar şi şef de lucrări, şi mai mult decât atât, asistentul definitiv trebuia să fie doctor pentru a ocupa un post defitiniv, fiind astfel un motor înspre cercetare ştiinţifică. Activitatea ştiinţifică a devenit, în acest mod, un criteriu

definitiv în cadrul probelor de concurs pentru posturile definitive. Această lege, propusă de „universitatea autonomă”, a adus odată cu ea cel mai sever proiect de lege cu privire la controlul universitar, control lăsat pe seama universităţii, evident, decanul fiind cel care dobândea capacitatea de a-l controla pe profesor, iar rectorul fiind cel care controla facultăţile şi instituţiile, fiind deci un „control suprapus”, sarcini care dacă nu erau îndeplinite puteau fi subiect al sancţiunilor aplicate de ministru, care avea dreptul de a ancheta şi de a lua măsuri pentru a restabili ordinea. Remarca lui Dănăilă în ce priveşte aceste reglementări, pe care le şi susţinea personal, era: „Autonomie, autonomie, dar în anumite limite!”[115]

2.2.4. Învăţământul particular, confesional şi minoritar

Învăţământul particular, confesional şi minoritar, prezent în structura de organizare a învăţământului naţional din România interbelică, se dovedea a fi un sector necesar a fi urgent reglementat şi organizat conform noilor baze legislative. În acest sens, P.P. Negulescu a fost cel care milita în lucrarea sa, *Reforma învăţământului*[116], pe nevoia rezolvării problemei învăţământului confesional, autorul menţionând că unele state moderne, confruntate cu acest sistem de organizare a educaţiei, au apelat la o soluţie mai radicală, şi anume la desfiinţarea acestuia. Totuşi, în cazul României, autorul sugera alegerea unei căi conciliante, prin preluarea de către stat a

[115] *Ibidem*, pp. 39-40.
[116] P.P. Negulescu, *op. cit.*, p. CLXIX.

acelor şcoli confesionale pe care confesiunile doresc să le cedeze, şi transformarea în şcoli particulare a acelora pe care confesiunile doresc să le păstreze cu orice preţ. Negulescu a prezentat şi o statistică în care se arăta că în 1921 existau în Ardeal 149 şcoli medii, din care 101 ungureşti şi săseşti, şi numai 48 româneşti, 30 şcoli comerciale superioare din care 22 ungureşti şi săseşti şi numai 8 româneşti, în timp ce 58% din populaţie sunt români, 25% unguri şi 10% germani. Astfel apare ca anormală proporţia şcolilor minoritare.

În ceea ce priveşte învăţământul particular, acesta şi-a găsit fundamentare în proiectul Legii asupra învăţământului particular din 1925, proiect care vine să completeze prevederile legii din domeniul educaţiei. Deputatul P. Gârboviceanu, în raportul său din Parlament cu privire la acest aspect, remarca că învăţământul particular este de o importanţă deosebită în ansamblul procesului educaţional dat fiind faptul că „toţi marii pedagogi susţin că acest învăţământ poate să fie şi un puternic mijloc de emulaţie spre tot ce e bun şi folositor în interesul învăţământului şi educaţiunii, iar nu un simplu surogat în serviciul intereselor unor anumite persoane sau asociaţiuni”[117]. Gârboviceanu îşi continua ideea menţionând că statului nu-i poate fi indiferent modul în care se realizează instruirea şi educaţia copiilor în diferitele categorii de şcoli, fie ele primare, fie ele secundare, fie ele de stat sau private. Controlul e dreptul şi datoria statului şi de aceea Statul trebuie

[117] *D.A.D.*, şedinţa din 1 decembrie 1925, sesiunea ordinară 1925-1926, publ. în M. Of. nr. 15 din 22 decembrie 1925, p. 285.

să legifereze atât asupra învăţământului public cât şi asupra învăţământului privat.

Proiectul de lege făcea referire în cuprinsul său la următoarele categorii de şcoli particulare: grădiniţele de copii, şcolile primare şi şcolile secundare cu învăţământ teoretic sau practic, care pot fi înfiinţate doar de cetăţeni români, individual sau constituiţi în societăţi culturale sau comunităţi religioase recunoscute ca persoane juridice. Proiectul de lege cuprindea şi reglementări cu privire la autorizarea şi funcţionarea acestor şcoli particulare, precum şi prevederi ce făceau referire la personalul didactic şi administrativ. Proiectul stabilea că indiferent de limba de predare a unei şcoli particulare, disciplinele de studiu de istoria românilor, geografia României şi instrucţia civică urmau a fi predate doar în limba română.

> „Statul român doreşte ca fiecare naţionalitate să se cultive în limba proprie şi nu tinde să răpească limba nimănui, fiindcă aşa e drept şi uman. Trecutul nostru nu cunoaşte acte de violentare şi de netoleranţă în direcţia aceasta. Şi de altfel nici nu este nevoie, când trei părţi din populaţiunea acestei ţări o formează românii şi când minoritarii nu locuiesc în mase compacte, afară de săcui şi ici colea saşii. Limba Statului român însă trebuie să şi-o însuşească minoritarii, fiindcă e în interesul lor propriu şi pentru că limba e mijlocul cel mai puternic prin care se înţeleg oamenii şi se face legătura sufletească între cetăţenii aceluiaşi Stat, cu aceleaşi nevoi, tendinţe şi ideal. Viaţa în izolare e muncită de necazuri şi chinuri."[118]

Limba statului va fi limba de predare şi pentru elevii evrei, dar vor putea fi predate în ebraică discipline ca limba ebraică şi religia, la fel cum şcolile particulare conduse de ordine

---

[118] *Ibidem*, p. 286.

călugăreşti şi congregaţii şcolare recunoscute, vor avea ca limbă de predare limba română.

Proiectul face referiri şi la învăţământul în familie, primar sau secundar, stabilindu-se normele care trebuie îndeplinite pentru prezentarea copiilor la examenele de Stat. Legea prevedea şi modul în care vor fi capacitaţi conducătorii diferitelor categorii de şcoli, învăţători, profesori, directori, impunându-se ca aceştia să aibă cetăţenia română şi să posedă aceleaşi titluri ca membrii corpului didactic de la şcolile de stat.

În luarea sa de cuvânt, deputatul Iacob Pistiner a criticat în general toate măsurile luate de minister în domeniul învăţământului, şi, în cazul în speţă, a criticat Legea învăţământului particular, motivând că prin actualul proiect de fapt nu se face o supraveghere a şcolilor particulare, cum ar fi de dorit, ci o suprimare a lor. Pistiner îşi susţinea punctul de vedere bazat pe argumentaţia că „totdeauna şcoala particulară a fost aceea în care s-au dezvoltat noile principii, întotdeauna a început acolo dezvoltarea principiilor pedagogice noi, iar după un timp, principiile care s-au aplicat acolo şi au fost găsite bune sigur, nu toate, dar o mare parte au fost aplicate şi în şcolile publice. Şcolile particulare au fost, ca să zic aşa, creatoarele unui drum nou pentru învăţământ pentru că au avut mai mare libertate decât şcolile publice"[119], declara domnia sa în discursul din şedinţa adunării deputaţilor din data de 1 decembrie 1925. Cu un spirit şi mai critic, în urma confruntării dintre Pistiner şi deputatul D. Lascu, Pistiner a declarat

119 *Ibidem*, p. 308, col. II.

întregul proiect „nu numai din punctul de vedere al naţionalităţilor minoritare, ci din punct de vedere pedagogic, un proiect greşit". Mai mult de atât, el spunea că proiectul „este greşit tot aşa, cum este greşită legea asupra învăţământului primar; [...] în loc de şcoli avem ordonanţe despre modul cum fetele trebuie să se tundă; în loc de învăţători avem ordonanţe despre uniforme, ce lungime trebuie să aibă rochiile, şi în loc de un sistem bun pedagogic avem proiecte şi examene; în loc de învăţământ avem bacalaureatul, care a ajuns de o severitate aşa de mare, încât sunt mai mulţi profesori decât elevi."[120]

Critica lui Pistiner şi-a găsit suport în prelegerea deputatului Iacob Şandor, care a prezentat Camerei cererile Congresului general al episcopiei româno-catolice, a Eparhiei reformate din Ardeal şi Consiliului suprem al bisericii unitare, precum şi cererea Biroului israeliţilor din Ardeal şi Banat, adresate ministrului educaţiei, prin care se solicita împiedecarea proiectului de faţă de a deveni lege. Motivele invocate în aceste cereri se refereau la faptul că „această lege vatămă chiar şi Constituţia română, dorind a aduce în vigoare dispoziţii chiar contrare principiilor fundamentale ale libertăţii publice care e fixată în Constituţie", „vatămă tratatul minorităţilor, fiindcă prin el devine iluzioriu dreptul de înfiinţare şi susţinere a şcolilor pentru minorităţi, drept asigurat prin acest tratat, în urma procedurii de aprobare intenţionată, transmiţând pe deplin sferei de competenţă a ministrului dreptul de a accepta sau a refuza aprobarea unei şcoli după plac". De

[120] *Ibidem*, p. 311, col. III.

asemenea se preciza că „o eroare mare a proiectului, care cuprinde şi atrage toate celelalte greşeli şi daune, care înverşună asupra noastră pericolul fundamental şi mortal, este că degradează şcolile confesionale vechi, care pe acest teritoriu se laudă cu un trecut de multe secole, care şi-au dobândit merite mari". Era incriminată ca imposibilă dispoziţia legii prin care „guvernul poate transforma unele dintre şcolile particulare, actuale, în şcoli de Stat, dacă se cere din partea susţinătorului sau a populaţiei", scopul vădit al proiectului fiind de a pune în imposibilitate existenţa şcolilor confesionale, astfel că copiii cetăţenilor minoritari vor ajunge să fie instruiţi exclusiv în şcolile Statului. Criticând proiectul de lege, reprezentanţii israeliţilor din Banat, Ardeal şi Cluj declarau: „ne ia drepturile omeneşti cele mai naturale, ca copiii noştri să poată fi instruiţi în limba lor maternă în şcolile noastre proprii, ne ia acel drept competent tuturor minorităţilor, adică să putem susţine şcoli cu drept de publicitate, ne face imposibil exercitarea dreptului nostru legal ca să putem direga şcolile noastre pe lângă respectarea totală a supravegherii Statului prin organele noastre deja existente în acest scop."[121]

La polul opus, în tabăra care susţinea adoptarea legii învăţământului particular, s-a făcut auzită vocea deputatului Andrei Pora, care a prezentat situaţia statistică a şcolilor primare, medii şi licee de care dispunea confesiunea reformată, cea romano-catolică, cea unitară şi cea evanghelică luterană, dorind să convingă audienţa că drepturile minorităţilor au fost

---

[121] *Ibidem*, pp. 314-315.

şi sunt respectate, la fel cum a fost respectată de către Stat şi libertatea învăţământului în ţara noastră. Pora afirma:

> „[...] azi confesiunea reformată are 641 de şcoli primare, 19 şcoli medii sau civile, 11 licee, 4 şcoli comerciale, 6 normale. Dintre aceste înfiinţate de noi, sub dominaţiunea română, sunt 319 şcoli primare, 16 civile, 2 licee, 4 şcoli comerciale, 3 şcoli normale. Confesiunea romano-catolică are azi 424 de şcoli primare, 48 de şcoli civile, 17 licee, 4 şcoli comerciale, 12 şcoli normale. Dintre aceste s-au înfiinţat din nou sub români: 41 de şcoli primare, 23 de şcoli civile, 3 licee, 3 şcoli comerciale şi 1 normală. Confesiunea unitară are azi 49 de şcoli primare, dintre care 21 sunt noi. Confesiunea evanghelică luterană a rămas cu numărul de şcoli primare pe care le avea din timpul erei maghiare. S-au înfiinţat încă din nou sub români 5 şcoli civile, 3 şcoli germane, 2 maghiare şi 3 şcoli comerciale. Din 1.688 de şcoli primare din Ardeal, luate pe seama Statului, la unire, numai 1.020 s-au naţionalizat, iar din rest 562 şi-au menţinut limba de predare maghiară În 51 s-a menţinut limba de predare germană şi în 55 alte limbi."[122]

Particularizând statistica pe situaţia din Ardeal, Andrei Pora declara că „astăzi, în Ardeal, minoritatea maghiară cu cele 3 confesiuni: romano-catolică, reformată şi unitară, au împreună 1.114 şcoli primare, întreţinute de dânsa, la care mai adăugând şi 600 de şcoli primare întreţinute de Stat, cu limba de predare maghiară, dumnealor ar avea în total 1.714 şcoli primare la o populaţiune de 1 milion, aproximativ 1.200.000 maghiari, iar noi românii aveam 2.296 de şcoli primare, la o populaţiune de 3 şi jumătate milioane români", concluzionând că „este, prin urmare, d-lor, evident că Statul român, departe

[122] *D.A.D.*, şedinţa de noapte, 3 decembrie 1925, sesiunea ordinară 1925-1926, publ. în M. Of. nr. 18 din 12 ianuarie 1926, p. 363, col. III.

de a fi condus de o politică şcolară de intoleranţă, el a lăsat deplină libertate minorităţilor în ceea ce priveşte dreptul de a înfiinţa şcoli, precum am văzut şi mai înainte, că el are, în proporţie, mult mai multe şcoli decât aveam noi românii în vremea regimului maghiar"[123]. Pora arată că afirmaţiile sale apar şi mai evidente atunci când este analizată situaţia şcolilor secundare, civile şi normale. În acest caz, românii aveau în total 4 licee şi un gimnaziu, în timp ce minoritatea maghiară dispunea de un număr de 31 de licee. Românii au 3 şcoli civile, 8 şcoli normale, o şcoală comercială, în timp ce maghiarii au 70 de şcoli civile, 18 şcoli normale şi 8 şcoli comerciale. Toate acestea în contextul în care românii erau, în Ardeal, 3 milioane şi jumătate, iar maghiarii numărau abia 1.200.000.

Opinia lui I. Lupaş, în aceeaşi manieră cu a lui Pora, venea să întregească tabloul învăţământului particular şi confesional din România, prin încercarea de a convinge deputaţii că statul român a fost şi este interesat de învăţământul particular şi cel confesional, mai mult că „învăţământul particular sau confesional al minoritarilor este continuu în creştere după unire şi că Statul românesc nu i-a pus nici o piedică". Lupaş remarca că „în momentul acesta avem în România 240 de şcoli particulare cu caracter secundar, cu 3.159 de profesori şi cu 40.779 elevi. Din aceste şcoli 119 au dreptul de publicitate. În Transilvania, Banat şi ţinuturile limitrofe avem 136 şcoli secundare de Stat, din care 50 de licee de băieţi şi de fete şi 86 de gimnazii, iar minoritarii au 46 de licee şi 57 de şcoli medii,

[123] *Ibidem*, p. 364, col. I.

adică un total de peste 100 de şcoli secundare. Până la 1918, sub stăpânirea maghiară, confesiunile minoritare de peste Carpaţi, care sunt şi acum, dispuneau de 733 şcoli primare, o şcoală comercială, 14 şcoli normale, 33 şcoli medii, 33 licee iar, de la unire încoace au 1.114 şcoli primare, 79 şcoli medii, 46 licee, 12 şcoli comerciale şi 18 şcoli normale."[124] Lupaş protesta contra faptului că se dau mai multe privilegii minoritarilor decât românilor, lovindu-se astfel drepturile românilor.

Dezbaterea pe marginea *Legii învăţământului particular* a continuat în plenul Camerelor, nu puţini fiind aceia care au luat cuvântul. Îi amintim aici pe N. Iorga, Teodor Iacobescu, D. Lascu, Iuliu Grofşoreanu, Nathan Lerner, Adolf Stern şi alţii. Iorga a combătut actualitatea şi claritatea legii discutate, subliniind faptul că această prevedere „nu este o concepţiune fericită, şi mai ales nu este o concepţiune actuală. Legile au voie să întreacă actualitatea dar nu au voie să rămâie în urma actualităţii. Legea d-voastră trebuie să fie neapărat o lege de azi. I-ar putea fi îngăduit să fie o lege de mâine, dar nu poate în orice caz, să fie o lege de ieri."[125] Critica lui Iorga era concentrată mai ales pe mijloacele folosite de lege, pe faptul că legea a fost prezentată confuz, făcând o analiză generică a principiilor, în concepţia sa, acest proiect de lege fiind rezultatul contopirii a trei legi diferite: cea a învăţământului particular, cea a învăţământului confesional şi cea a învăţământului minoritar,

[124] *D.A.D.*, şedinţa din 4 decembrie 1925 noaptea, sesiunea ordinară 1925-1926, publ. în M. Of. nr. 20 din 16 ianuarie 1926, p. 537, col. II.

[125] *D.A.D.*, şedinţa din 7 decembrie 1925, publ. în M. Of. nr. 21 din 17 ian. 1926, p. 581, col. II.

realizată cu scopul subversiv de a se elimina învăţământul confesional. Iorga acuza actuala guvernare şi echipa care a întocmit legea de egoism de partid. Adolf Stern, la rândul său, a adus comentarii, făcând trimitere la cuvântul lui Iorga, şi exprimându-şi opinia personală asupra proiectului aflat în discuţie.

> „Prin urmare, d-nealui a zis că principiul fundamental care este la temelia acestei legi este greşit, pentru că după d-sa, şi cu deplină dreptate, în această materie mai ales, trebuie să domnească înainte de toate *libertatea*. Orice siluire aici este rea, pentru că nu prin impunere, nu prin violenţă, se poate face să se nască în sufletul omului acea tainică putere, care singură este în stare să apropie sufletele şi să deştepte în inima oamenilor acea floare fragedă şi plăpândă care se numeşte iubirea de ţară. Am zis cuvântul de iubire, căci acesta este cuvântul care trebuie. Ei bine, iubirea rezistă la orice violenţă, care este ca şi bruma care cade pe dânsa şi o vestejeşte. La temelia acestei legi însă, nu este iubire, este violenţă, este vexaţiune, este şicană, este aşa numitul control la fiecare pas, care îmbrăţişează acest învăţământ al minorităţilor, aşa de tare, încât îl *înăbuşe* şi-l omoară."[126]

La interval de o săptămână, discuţia în Parlament încă continua pe tema Legii învăţământului particular, de această dată Teodor Iacobescu fiind cel care declara că „legea pe care domnul ministru al instrucţiunii o aduce în dezbateri tinde să înlăture pe viitor toate echivocurile ce erau create înainte de război, de interesele mărginite ale conducătorilor de şcoli particulare, care căutau să eludeze dispoziţiile regulamentare fixate de autorităţi şi să facă din învăţământul particular nu instituţiuni pentru formarea sufletească a tinerelor

---

[126] *D.A.D.*, şedinţa din 8 decembrie 1925, publ. în M. Of. nr. 23 din 20 ianuarie 1926, p. 609, col. II.

generaţiuni, ci localuri de speculă a sufletelor copiilor şi a părinţilor lor.”[127] Totuşi, Iacobescu face referire la conţinutul fundamental al legii care, în opinia lui şi a celor pe care îi reprezintă, conţine dispoziţii care lovesc interesele minoritarilor, având un spirit etatist şi birocratic. De asemenea, Iacobescu era de părere că legea nu are un obiectiv precis, determinând confuzie în rândul parlamentarilor, astfel că unii considerau că proiectul aduce atingere intereselor minoritarilor, în timp ce alţi parlamentari considerau că proiectul aduce atingere intereselor românilor. În opinia lui Iacobescu, proiectul de lege avea şi un interes politic, acuzând aici ingerinţa politicii în administraţie:

> „Nu s-a arătat drumul destul de drept şi sigur pe care trebuie să mergem. Mi s-a părut chiar că unii reprezentanţi ai minorităţilor se contrazic în susţinerea drepturilor lor, fiindcă am văzut adesea păreri care se băteau cap în cap în aceeaşi chestie. Şi mie mi se pare că confuziunea provine din faptul că acest proiect de lege are şi anumite dedesubturi politice, are şi anumite interese de partid care caută nu numai să salveze interesele superioare ale neamului, cum spune d. ministru în expunerea de motive, dar vrea să salveze şi anumite interese electorale, meschine prin urmare, de partid, care ar trebui să fie lăsate la o parte, când este vorba de interesele superioare ale neamului.”[128]

Păcatul cel mai mare al acestui proiect, în opinia lui Iacobescu, a fost acela că el caută să uniformizeze învăţământul, în timp ce şcolile particulare ar trebui lăsate să facă

---

[127] *D.A.D.*, şedinţa din 15 decembrie 1925, publ. în M. Of. nr. 32 din 30 ianuarie 1925, p. 789.

[128] *Ibidem*.

experienţe, protestând din punct de vedere pedagogic şi didactic contra acestei uniformizări. În susţinerea ipotezei sale au fost citate părerile unui reprezentant al culturii universale, Ernest Lavisse, bun cunoscător al problemei învăţământului:

> „Inferioritatea noastră (a francezilor) este, poate, un efect al abuzului educaţiei uniforme în care am căzut. Am înmulţit colegiile (gimnaziile), le-am pus sub aceeaşi disciplină; am regulat întrebuinţarea timpului, minută cu minută; am scris, articol cu articol, programe, care se lungesc mereu. Pentru ca nimeni să nu scape de sub regulile noastre şi ca nici o fantezie să nu fie îngăduită oricui ar fi, am stabilit la intrarea tuturor căilor vieţii intelectuale, examene, care închid drumul independenţei. Libertatea noastră de învăţământ n-are nimic comun cu libertatea inteligenţei."[129]

Proiectul legii, atât de criticat, a fost susţinut în plen de ministrul instrucţiunii publice, Constantin Angelescu, în şedinţa Camerei Deputaţilor din data de 16 decembrie 1925. Angelescu era însuşi autorul proiectului de lege, astfel că în susţinerea lui a încercat să convingă audienţa aducând date concrete cu privire la situaţia învăţământului particular, subliniind mai ales rezultatele obţinute la examenul de bacalaureat de către elevii şcolilor particulare, rezultate detestabile. El a citat din declaraţiile unor profesori examinatori la bacalaureat, pentru a face cunoscută crunta realitate a nivelului de cunoştinţe pe care îl deţin elevii noştri. Ca prim exemplu, ministrul a dat citire unor pasaje din declaraţia profesorului Drăgan, preşedintele comisiei de examinare din Satu Mare, care reclama următoarea situaţie cu privire la elevii minoritari:

[129] *Ibidem*, p. 791, col. II.

„«La limba română, lucrările scrise mediocre: tezele de limba latină slabe, deşi foarte uşoare; la ştiinţele fizico-chimice, candidaţii minoritari slab pregătiţi, deşi răspundeau în limba lor maternă.»”. O altă declaraţie menţionată a fost cea a profesorului Sava Atanasiu, declaraţie care privea examenul de bacalaureat din Oradea Mare: „«elevii minoritari au fost cu desăvârşire slabi la toate obiectele nivelul cunoştinţelor lor abia se poate compara cu nivelul cunoştinţelor din 4 clase gimnaziale din Vechiul Regat.»”. Au mai fost date exemple şi citate extrase din raportul lui Popa Liseanu, deputat, cu privire la examenul de bacalureat al minoritarilor din Braşov: „«Rezultatul examenului de bacalaureat al elevilor minoritari a fost slab şi nesatisfăcător, deşi comisiunea a fost de o extremă indulgenţă. În şcolile minoritare, aplicarea programelor oficiale este o simplă iluzie, de aceea elevii au foarte slabe cunoştinţe, fapt recunoscut şi de profesorii minoritari, care au asistat la acest examen. Cei mai slabi pregătiţi au fost elevii saşi, mai slabi chiar decât cei din Târgul Secuilor, unde se vorbeşte foarte puţin româneşte. Aceasta este o probă că se dă foarte puţină atenţie limbii române la liceul Honterus din Braşov. Nivelul cultural al tuturor elevilor mult inferior elevilor din Vechiul Regat.»”[130] Şi rapoartele continuau cu rezultate slabe şi mediocre care indicau că exista o mare diferenţă, îngrijorătoare chiar, între pregătirea elevilor din şcolile de stat şi a celor din şcolile particulare.

---

[130] Pentru detalii vezi *D.A.D.*, şedinţa din 16 decembrie 1925, publ. în M. Of. nr. 32 din 30 ianuarie 1925, p. 801, col. I.

Pentru a completa tabloul şcolilor confesionale, discuţiile converg şi înspre calitatea corpului didactic care deserveşte aceste şcoli şi condiţiile în care aceştia îşi desfăşoară activitatea. Nu putem să nu facem aici referire la o interpelare a învăţătorilor confesionali şi comunali din Banat şi Ardeal, făcută în 1921 şi adusă la cunoştinţa parlamentarilor prin vocea lui Patrichie Ramneanţu, în care învăţătorii reclamau situaţia disperată în care au ajuns, faptul că au fost lăsaţi la voia întâmplării, că trăiesc în mizerie şi într-o stare de nemulţumire generală.

> „Învăţătorimea confesională şi comunală de peste munţi, fără deosebire de naţionalitate şi confesiune [...] a ajuns şi este în starea cea mai disperată ce se poate închipui prin faptul că nimeni nu se interesează de soarta ei şi nici guvernul, cu atât mai puţin patronii care sunt consistoarele diocesane, respectiv comunale bisericeşti ca susţinători de şcoli, nu-şi bat capul cu mizeria şi neajunsurile lor, ci l-a lăsat la voia întâmplării, aruncând vina unul asupra celuilalt, iar bieţii dascăli trăiesc în mizerie şi fără plată cu lunile de zile. Nu ştiu dacă are cunoştinţă d. ministru al instrucţiunii despre telegrama asociaţiunii învăţătorilor din judeţul Timiş, trimisă şi onor. Camere, în 13 Februarie 1921, şi nu ştiu dacă cunoaşte nemulţumirea generală ce stăpâneşte sufletele învăţătorimii confesionale de la noi, care în disperarea sa, în mai multe adunări a secţiilor judeţene, şi-au exprimat nemulţumirea şi a adus hotărâri ferme şi nestrămutate, că dacă nu li se ameliorează soarta, nu se şterg deosebirile de plată, gradaţii (cu 4 clase, fără 4 clase, de Stat, confesionale, comunale), ca învăţătorii să fie toţi egali la drepturi şi beneficii, având una şi aceeaşi chemare şi decât să fie slugi fără plată şi fără drepturi egale, mai bine părăsesc catedra şi se vor angaja la alte cariere şi funcţiuni private, unde nu au lipsă nici de învoirea şi nici de ajutorul guvernului [...]."[131]

[131] *D.A.D.*, şedinţa din 16 aprilie 1921, sesiunea ordinară prelungită 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 88 din 5 Mai 1921, p. 1.986, col. I-III.

Cuvântarea deputatului se încheia cu rugămintea adresată guvernului de a ajuta învăţătorimea confesională de peste munţi, de a garanta egala salarizare, plata regulată a acestora sau închiderea şcolilor care nu sunt capabile să-i plătească pe învăţători şi trecerea tuturor învăţătorilor la Stat. El solicita Statului acordarea de subvenţii acelor căminuri şi case ale învăţătorilor din Timişoara, Cluj, Arad sau alte centre, care îndeplineau o misiune nobilă şi frumoasă, pentru a-şi continua misiunea pentru care au fost create.

2.3. Personalul didactic din şcoli şi universităţi. Statut şi situaţie materială

Modernizarea învăţământului, ridicarea nivelului de educaţie a populaţiei şi alinierea procesului educaţional la standardele europene, presupun nu doar reglementări care privesc modul în care este organizat sistemul educaţional la fiecare nivel de studii, ci şi reglementări care privesc strict corpul profesional, gradul de pregătire a acestuia, statutul şi starea materială a acestuia.

Referindu-ne în cele ce urmează la statutul cadrelor didactice, discursul parlamentar în primul deceniu interbelic a fost concentrat pe probleme generale legate de poziţia ocupată de personalul didactic în şcoli şi universităţi, dar a abordat şi probleme specifice anumitor regiuni. O abordare a problemelor specifice învăţământului în Basarabia o surprindem în discursul lui A.C. Cuza din februarie 1920, ocazie cu care

deputatul aducea în discuţie problema educaţiei în această regiune şi greutăţile întâmpinate de cadrele didactice în desfăşurarea procesului educaţional în anumite şcoli. Mai exact, deputatul remarca, la acel moment, neregulile din şcolile din Basarabia, făcând cunoscute plângerile adresate de profesorii din localitatea Soroca, numiţii Mihail Demetrescu, Vasile Silvesvestru, Vasile Bălănescu, Toma Riconti, Marin Gărniţeanu, Alex Dăscălescu, Ioan Romaninc, Ioan Drăgan, Olimpia Drăgan şi Victor Cicherschi, profesori care, trimişi din Vechiul Regat să propovăduiască cultura în Basarabia, erau împiedicaţi de către directorul liceului tehnic, d. Roman C. Stere, în desăvârşirea operei de românizare şi cultivare naţională a tineretului din Soroca. Profesorii reclamau faptul că directorul liceului afişa o „acţiune subversivă şi ostilă cu desăvârşire românilor, fiind insultaţi de d-sa cu cuvântul de venetici aci pe pământul Basarabiei". De asemenea, Cuza a adus la cunoştinţa Camerei şi plângerea cercului didactic din Soroca, care protesta contra declaraţiei d-lui Roman Stere că „Basarabia este a basarabenilor şi ceilalţi sunt venetici"[132]. În acest sens, i se solicita ministrului efectuarea unei anchete pentru lămurirea situaţiei. Ministrul instrucţiunii şi cultelor, la rândul său, a răspuns interpelării precizând că a luat act de această solicitare şi, din cauză că în Basarabia exista o organizare sub formă de directorate, domnia sa aştepta rezultatul anchetei directoratului respectiv, rezultat care îl va aduce la cunoştinţa Camerei deputaţilor.

---

[132] Pentru detalii vezi *D.A.D.*, şedinţa din 27 februarie 1920, publ. în M. Of. nr. 46 din 27 februarie 1920, pp. 719-720.

Dintr-o analiză de ansamblu a discursurilor parlamentare din perioada primului deceniu interbelic se poate observa că problemele majore cu care se confrunta învăţământul, care apar adesea pe ordinea de zi a şedinţelor, erau reprezentate de lipsa cadrelor didactice, de neadecvata pregătire a personalului care preda în şcoli şi de starea materială precară a corpului profesoral. Majoritatea parlamentarilor erau de părere că nivelul scăzut de şcolarizare era datorat atât lipsei de şcoli şi localuri şcolare, cât şi lipsei personalului didactic sau insuficientei sale pregătiri, cauzate de dezinteresul tinerilor de a profesa în învăţământ pe motivul stării materiale precare în care trăia majoritatea profesorilor, îndeosebi învăţătorii. Despre gradul de pregătire a cadrelor didactice s-a discutat în cadrul şedinţei din Camera deputaţilor din februarie 1921, Florian Christescu oferind date statistice ce reflectau situaţia învăţământului în Vechiul Regat. Cu această ocazie deputatul declara:

> „Avem în vechiul regat un număr de 12 mii de posturi de învăţători ocupate de 12 mii de învăţători. Dintre aceştia, cinci mii sunt suplinitori, din care peste trei mii n-au aproape nici o pregătire. Cei mai mulţi n-au nici cel puţin patru clase de gimnaziu, unii n-au nici o clasă secundară. Vă închipuiţi ce dezastru pedagogic este: pui un copil de 15 sau 16 ani să înveţe pe alţi copii, când el singur are nevoie de şcoală! Din acest punct de vedere, dacă lucrurile vor merge tot astfel, falimentul şcolii primare în ţara românească este sigur. [...] Dacă aceşti 12.000 de învăţători dau lecţiuni la câte 80 de şcolari, cum cere programul nostru, ei pot să înveţe 960.000 de copii, dar în vechiul regat sunt 1.200.000 copii în vârstă de şcoală, deci în mod fatal, cu situaţiunea de astăzi, 300.000 de copii rămân fără şcoală."[133]

[133] *D.A.D.*, şedinţa din 1 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 29 din 5 februarie 1921, p. 644.

Realitatea arăta însă mai dramatic, după cum declara şi deputatul, deoarece rămâneau neşcolarizaţi 600.000 de copii, din cauză că nu erau repartizaţi fiecărui învăţător un număr de 80 de copii. Deci era imperios necesară suplimentarea cu minim 3.000 de învăţători pentru şcolile din Vechiul Regat, iar pentru toţi românii cu aproximativ 6.000.

> „Pe lângă aceasta avem nevoie pentru fiecare an şcolar de aproape 3.000 de învăţători din nou numai în vechiul regat, căci, în fiecare an vin la şcoala primară încă 150.000 de copii, pentru care trebuiesc aproape 3.000 învăţători – plus vreo mie de alţi învăţători – care să înlocuiască pe cei care mor sau ies la pensie. Dacă facem însă socoteala pentru întregul regat român, sunt aproape 320.000 de copii, care vin din nou în fiecare an şi atunci, ne trebuiesc cel puţin 6.000 de învăţători anual pe lângă cei 6.000 de care avem nevoie astăzi."[134]

În altă ordine de idei, starea materială a corpului didactic, miezul numeroaselor luări de cuvânt şi interpelări parlamentare, a reprezentat subiectul mai multor prevederi legislative, fiind de interes major din cauza lipsei materiale care caracteriza funcţionărimea în general, dar şi din cauza unei legislaţii încă nearmonizate pe întreg teritoriul ţării noastre. Salarizarea corpului didactic a fost deci reglementată prin intermediul mai multor legi şi decrete-legi, începând încă din vara anului 1919. Enumerăm aici, printre altele, decretul-lege din 4 iulie 1919 care ridica leafa membrilor corpului didactic, ridicând gradaţia de la 15 la 25%, decretul-lege din 27 august 1919 prin care se egala leafa profesoarelor cu cea a profesorilor, legea din 9 noiembrie 1921 care recunoştea anii serviţi ca suplinitori drept

[134] *Ibidem*.

ani buni pentru gradaţie, legea din 15 iunie 1923 care prevedea dreptul de rectificare a vechimii etc.

O imagine elocventă care redă situaţia salarizării corpului didactic, starea precară în care se afla învăţătorimea şi nivelul retribuţiei acesteia, a fost prezentată parlamentarilor cu ocazia dezbaterii asupra proiectului legii generale a armonizării retribuţiunilor bugetare, prin prezentarea comparativă a nivelului de salarizare a cadrelor didactice înainte de război în diferite state.

Tabel 2. ***Situaţia corpului didactic în 1914-1916 în învăţământul primar***

	Ţările	Copii în vârstă de şcoală	Numărul membrilor corpului didactic primar	Proporţia între învăţători şi şcolari	Salariul mediu anual al unui învăţător în lei	Cuantumul bugetar anual lei
1	Belgia	1.150.000	18.796	1/60	2.437	43.876.450
2	Olanda	831.889	23.443	1/36	2.188	50.299.838
3	Suedia	580.000	20.577	1/40	2.600	55.255.033
4	Anglia	4.244.307	148.137	1/30	3.580	529.885.000
5	Grecia	241.433	4.336	1/55	1.542	6.448.000
6	Elveţia	522.283	11.777	1/47	5.000	59.000.000
7	România	1.025.000	9.500	1/108	1.820	18.200.000

Sursa: D.A.D, şedinţa din 11 mai 1927, sesiunea extraordinară 1926-1927, publ. în M. Of. nr. 110 din 22 iulie 1927, p. 3.791.

Situaţia tabelară ne prezintă clar faptul că România se afla printre ţările cu cea mai mică salarizare a corpului didactic din învăţământul primar şi cu cea mai mare proporţie între învăţători şi şcolari. Dacă în Anglia exista o proporţie de un învăţător la 30 de şcolari, în România exista un învăţător la 108 şcolari.

Reglementarea salariilor şi gradaţiilor, imperios necesară, a fost realizată la începutul perioadei interbelice, atât în învăţământul primar cât şi în cel secundar, prin decretul lege din 1919, un învăţător ajutor primind 150 lei lunar, un învăţător normalist cu titlul provizoriu 200 lei lunar etc., până la 300 lei lunar cât primea un institutor urban, urmând ca în învăţământul secundar un profesor secundar cu titlu provizoriu să fie salariat cu 450 lei lunar, iar cel cu titlul definitiv cu 550 lei lunar etc. Salariile stabilite în 1919 în învăţământul universitar erau clasificate în următoarele categorii: „1. Profesorii titulari universitari vor avea un salariu de 1.200 lei lunar. 2. Profesorii agregaţi un salariu de 800 lei lunar. 3. Conferenţiarul universitar va primi un salariu de 700 lei lunar."[135]

În urma implementării acestor prevederi situaţia cadrelor didactice nu a suferit schimbări majore, astfel că, intervenţiile şi interpelările adresate ministerului de instrucţie cu privire la măsurile care vor fi luate pentru ameliorarea situaţiei au continuat să reprezinte subiect de discuţie în parlament. Dintre interpelări se remarcă cea a lui Voicu Niţescu sau a preotului I. Tomescu, din august 1920, interpelări care evocau starea precară a membrilor corpului didactic creată de nivelul redus al salariilor bugetare. Din cuvântarea lui Tomescu, cităm:

> „Ştie d. ministru că din cauza acestei stări, tinerii, chiar reuşiţi la examenele de capacitate, fug de învăţământ, cum e cazul cu cei de la ştiinţele fizico-chimice; că în momentul de faţă sunt peste 270 catedre libere în învăţământul secundar; că multe şcoli secundare din cuprinsul ţării, în lipsă de profesori, au

[135] *D.A.D*, şedinţa din 11 mai 1927, sesiunea extraordinară 1926-1927, publ. în M. Of. nr. 110 din 22 iulie 1927, p. 3.793.

trebuit să fie desfiinţate; că datorită aceleaşi stări studenţii au început să părăsească facultăţile respective, astfel facultatea de ştiinţe şi matematici, pentru care se fac atâtea sacrificii, a dat anul acesta abia 4 absolvenţi? Ştie d. ministru al instrucţiunii publice că sute de şcoli stau derăpănate, improprii pentru locuit; că mai toate şcolile rurale sunt lipsite de mobilier şi de material didactic? Cunoaşte d. ministru că mare parte dintre învăţători, din cauza relelor salarii şi a lipsei de consideraţie pentru soarta lor, fug de şcoală, fie îmbrăţişând alte cariere şi profesiuni, fie neglijând învăţământul prin dedarea la alte ocupaţiuni mai productive pentru ei? Nu crede d. ministru că urmându-se aşa şcoala şi cultura românească sunt grav ameninţate pentru viitor?”[136]

În aceeaşi ordine de idei, referindu-ne la starea materială precară a corpului didactic, remarcăm discursuri care accentuau disperarea în care au ajuns mulţi profesori, din cauză că leafa nu le ajunge pentru acoperirea nevoilor strict necesare vieţii, hrană, îmbrăcăminte, căldură, chirie, foarte mulţi renunţând la cariera didactică iar tinerii alegând o cu totul altă cale decât aceea a profesoratului. Astfel, numeroase interpelări cu privire la starea materială a cadrelor didactice, a învăţătorilor, intelectualilor satelor de dincolo de Carpaţi, şi unificarea lefurilor învăţătorilor şi preoţilor din Ardeal au fost adresate în Senat şi Camera Deputaţilor, amintind aici intervenţia deputaţilor Aurel Dobrescu şi Sică Georgescu, din decembrie 1920. Sică Georgescu declara:

„D-le preşedinte. Faţă de starea nenorocită de dezorganizare în care se aflǎ învăţământul şi faţă cu faptul că Mesajul mulţumindu-se să proclame şcoala simplu «suport moral al năzuinţelor naţionale», păstrează o neliniştitoare tăcere asupra

[136] *D.A.D.*, şedinţa din 6 august 1920, sesiunea extraordinară 1920, publ. în M. Of. nr. 40 din 14 august 1920, p. 842.

> sensului în care se vor face reformele şcolare pe cari noi le socotim de cea mai arzătoare urgenţă. Am onoare a interpela pe d. ministru al instrucţiunii publice asupra bazelor pe care d-sa înţelege să se facă modificarea învăţământului şi dacă pentru «crearea unui suflet românesc reînoit» nu crede d-sa, că, pe de o parte României-Mari i se cuvine să aibă o şcoală nouă şi mai ales proprie, în locul şcolii de împrumut pe care a avut-o până acum, iar pe de altă parte că ministerul instrucţiunii ar trebui să iasă din toropeala, în care se află acum şi care nu cadrează cu împrejurările de faţă."[137]

Au fost prezentate parlamentarilor situaţii în cifre cu veniturile şi cheltuielile unui învăţător la nivelul anului 1921, luându-se ca exemplu bugetul unui învăţător cu soţie şi trei copii şi bugetul unui învăţător necăsătorit. Calculele făcute indicau faptul că ambele bugete (şi cel pe o lună al învăţătorului cu soţie şi copii şi cel pe un an al învăţătorului necăsătorit) se situau cu mult sub nivelul cheltuielilor, niciunul dintre cei doi neputându-se încadra în venituri, şi aceasta fără a fi luate în considerare dările care erau obligatorii, cotizaţiile obligatorii sau cheltuielile neprevăzute.

1. „Bugetul unui învăţător cu soţie şi 3 copii
   (bugetul numai pe o lună).
   Venitul (numai leafa lui 750 lei)
   Cheltuieli

Pâinea 3 pe zi, 7 lei 210
Lemnele, încălzit şi gătitul bucatelor 300
Legume, lapte, carne, zahăr 200
Încălţăminte, îmbrăcăminte, rufe numai pe o lună,
minimum 100

Total: 810 lei

[137] *D.A.D.*, şedinţa din 23 decembrie 1920, publ. în M. Of. nr. 16 din 26 decembrie 1920, p. 317.

2. Bugetul pe an al învăţătorului M. P. Din F. (necăsătorit).
Venitul (leafa 9.000 lei)
Cheltuieli
Hrana 15 lei pe zi 5.400
Îmbrăcăminte şi încălţăminte.........1.600
Chiria camerei..................................600
Spălat, cârpit....................................120
Încălzitul (lemne) 800
Rufe, ciorapi etc. 650
Transporturi 300
Total: 9.470”[138]

Aceasta era situaţia învăţătorilor în luna februarie a anului 1921. Două luni mai târziu, Florian Cristescu a supus dezbaterii deputaţilor un proiect de lege prin care erau propuse noile salarii de bază ale membrilor corpului didactic, după cum urmează: a. pentru învăţământul primar – salariul de 700 lei lunar la învăţătorii ajutori, 800 lei lunar la învăţătorii provizorii, 1.000 lei lunar la cei definitivi, 1.200 lei lunar la cei înaintaţi pe loc şi 1.400 lei lunar la învăţătorii institutori urbani şi rurali; b. pentru învăţământul secundar – suma de 1.800 lei lunar pentru profesorii secundari; c. pentru învăţământul superior – asistenţii universitari urmau să fie retribuiţi cu 1.800 lei lunar, şefii de lucrări şi conferenţiarii cu 2.100 lei lunar, agregaţii definitivi cu 2.500 lei lunar şi profesorii titulari cu 3.000 lei lunar[139].

---

[138] *D.A.D.*, şedinţa din 1 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 29 din 5 februarie 1921, p. 645.
[139] *D.A.D.*, şedinţa din 12 aprilie 1921, publ. în M. Of. nr. 86 din 27 aprilie 1921.

Din păcate, situaţia precară a corpului profesoral a persistat şi nu a cunoscut îmbunătăţiri semnificative, astfel că la data de 1 noiembrie 1923, deputatul Leon Mrejeriu a readus în discuţie problema corpului didactic primar, remarcând faptul că situaţia învăţătorilor era insuportabilă şi era grav atinsă, atât din punct de vedere moral cât şi din punct de vedere material. Mrejeriu adresa parlamentarilor cererea corpului didactic primar de a i se recunoaşte importanţa morală în stat şi îi îndemna pe parlamentari să reflecteze asupra faptului că „o învăţătorime rău hrănită, rău îmbrăcată şi apăsată de suferinţa şi amărăciunea unui trai insuficient, este pusă în stare de inferioritate morală faţă de alte categorii de producători şi lucrători, iar o atare ramură de activitate devine din ce în ce mai dispreţuită şi în orice caz, tot mai puţin atrăgătoare”[140]. În plus, guvernanţii erau rugaţi să ia aminte la faptul că un guvern democratic ar trebui să susţină corpul didactic, pentru că un guvern democratic ar trebui să-şi facă crez din răspândirea culturii în masele populare.

Discursul lui Mrejeriu a surprins şi aspectele legate de scumpirea vieţii şi de salariile pe care le primea învăţătorimea, oferindu-le colegilor săi parlamentari o oglindire în cifre a nivelului salariilor învăţătorilor, profesorilor, institutorilor, subliniind diferenţa dintre salariile din învăţământ şi salariile din alte domenii, precum şi discrepanţa dintre creşterea salariilor şi creşterea preţurilor la alimente:

[140] *D.A.D.*, şedinţa din 1 noiembrie 1923, publ. în M. Of. nr. 7 din 11 noiembrie 1923, pp. 22-23.

„Viaţa s-a scumpit astăzi de aproximativ 34 ori, faţă de cum era înainte de război. După unele calcule însă indicele real de scumpete ar fi 46, 42. Şi pe când toate ramurile de producători şi de lucrători şi-au valorificat producţia şi munca în proporţie, cât mai apropiate de indicele real de scumpete, iar unii comercianţi au trecut cu mult peste el, învăţătorimea a rămas la o sporire de mai puţin 10 ori a salariului şi accesoriilor din 1916, care constituie singurele mijloace ale existenţei sale. (Aplauze). Suplinitorii primesc în mână 873 lei, învăţătorii ajutori lei 857, bani 50, profesorii 872, definitivii ceva peste 900, institutorii pe loc cu două gradaţii 1.643 lei, institutorii rurali cu patru gradaţii 2.478 lei; institutorii urbani din Bucureşti cu o gradaţie, fără ajutorul de familie, 2.310 lei; cei cu trei gradaţii 3.102 lei, în care intră şi ajutorul de familie, cei cu patru gradaţii 3.342 lei, iar cei cu cinci gradaţii – foarte puţini – 3.822 lei, în care intră toate accesoriile. [...] Kg de pâine costă azi mai mult de 30 de ori decât înainte de război, kg de carne la fel, kg de mălai (făină de porumb) atinge aproape 40 ori, kg de brânză ca şi cel de unt şi grăsime, trec cu mult peste 40 ori preţul normal."[141]

Discursul lui Mrejeriu şi interpelările formulate de domnia sa au fost urmate de intervenţia ministrului instrucţiunii publice, dr. C. Angelescu, care a admis explicit criticile sistemului de învăţământ, nevoia acută de cadre didactice şi de localuri de şcoli, faptul că din necesarul de 60.000 de învăţători existau doar vreo 30.000, că exista o lipsă acută de profesori şi în învăţământul secundar, şi ceea ce era şi mai grav că din personalul existent mulţi se îndreptau către alte cariere. Opinia ministrului era în asentimentul lui Mrejeriu, cadrele didactice fiind plătite cu mult sub necesarul de existenţă, fapt care îngrijora şi care trebuia să atragă atenţia asupra concentrării

141 *Ibidem*, p. 23, col. I-II.

eforturilor în direcţia sprijinirii acestui corp funcţionăresc din punct de vedere moral şi material.

O altă problemă care se configura în afara retribuţiei precare din învăţământ era şi lipsa armonizării retribuţiilor pe întreg teritoriul românesc. Proiectul legii armonizării retribuţiilor bugetare, considerat cel mai important proiect care a abordat problema salarizării aparatului bugetar, a suscitat, cum era şi de aşteptat, discuţii aprinse pe parcursul dezbaterii sale în cele două Camere ale parlamentului. Unul dintre principalii oratori pe tema acestui proiect a fost Virgil Madgearu care, în discursul său, a realizat o incursiune retrospectivă asupra situaţiei României. În şedinţa camerei deputaţilor din mai 1927, Madgearu declara:

> „Problema armonizării retribuţiunilor bugetare este o parte integrantă din problema generală a normalizării aparatului nostru administrativ. Funcţionarea anormală a întregului nostru aparat de Stat a fost pricinuită de o serie întreagă de împrejurări. În primul rând, unirea tuturor provinciilor româneşti, care a adus laolaltă sisteme administrative deosebite şi a născut necesităţi urgente, pentru soluţionarea cărora a trebuit să se creeze organe, înainte ca să se studieze coordonarea celor existente cu a acelora care se creeau. În al doilea rând o serie de reforme sociale, care au fost necesare după război au impus creearea unor organe noi, fără iarăşi ca să existe posibilitatea ca acestea să fie integrate sistematic în organizaţiunea noastra de Stat. În al treilea rând, tot ca o urmare a unirii tuturor provinciilor româneşti, ne-am găsit în faţa a patru sisteme de salarizare deosebite. Toate acestea, adăogate la lipsa completă de sistem de retribuţiune a funcţionarilor publici, pe care o descoperim în situaţiunea noastră înainte de război, au creeat haosul de astăzi. Peste toate aceste împrejurări, criza bugetară şi criza financiară în genere, au produs situaţiunea cea mai

> dezastruoasă în această privință, prin perpetuare, timp de opt ani de zile, a unui sistem de salarii de foamete pentru funcţionarii din ţara românească, sistem care este cauza principală a crizei morale."[142]

Madgearu opina că ceea ce trebuia realizat mai întâi era o revizuire a funcţiunilor îndeplinite de stat ajungându-se astfel la suprimarea acelor funcţiuni superflue, cumularea altora, strămutarea lor la alte organe etc., apoi reorganizarea parţială a fiecăruia dintre departamente, operaţiuni care ar duce la determinarea numărului necesar de funcţionari. Madgearu a adus apoi în discuţie problema statutului funcţionarilor publici în conformitate cu noua organigramă care se prefigura şi armonizarea salariilor, etapa de încheiere a acestei opere de reorganizare a serviciilor publice şi de reorganizare a sistemului administrativ.

2.4. Clădiri şcolare şi material didactic. Nevoi, resurse, realizări

Clădirile şcolare au reprezentat o problemă de actualitate în interbelic, o problemă majoră, datorită efectelor dezastruoase ale războiului şi datorită faptului că încă dinainte de război situaţia localurilor era nesatisfăcătoare. După război însă, problema s-a agravat, o mare parte din localurile şcolilor fiind distruse, denaturate sau utilizate ca spaţiu de cantona-

[142] *D.A.D.*, şedinţa din 15 mai 1927, sesiunea extraordinară 1927, publ. în M. Of. nr. 113 din 27 iulie 1927, p. 3.894, col. I.

ment militar. Deputatul Florian Cristescu, unul dintre militanții de vază ai învățământului românesc, acuza, în primul rând, clasa politică, pe care o considera responsabilă de situația existentă la noi, argumentându-și opinia pe exemple clare ce denotă dezinteres și politicianism. Astfel a fost cazul unei intervenții făcute la minister de către școlile din Teleorman, în vederea obținerii unei aprobări de a se aduce geamuri din Cehoslovacia, geamuri de absolută necesitate pentru funcționarea școlilor din Teleorman. Din păcate, rezultatul acestei intervenții la minister a fost fără rezultat, fapt pentru care Cristescu declară în plenul parlamentului că un oarecare Panaitopol a adus 20 de vagoane geamuri din Cehoslovacia, pe care apoi le-a vândut școlilor la prețul pe care l-a dorit, remarcând faptul că pentru acest domn s-au putut găsi vagoane și permisuri, dar pentru școală nu. Tot el menționează că, statistic, în 1914 existau 2.589 localuri și școli bune, 684 localuri mulțumitoare și 1.824 localuri rele, precizând că atunci când se vorbește de localuri rele erau avute în vedere acele localuri care arată ca un grajd, fără geamuri și cu pământ pe jos. Și mai adaugă că azi, în țara românească, mai era nevoie de peste 10.000 de localuri de școli și 40.000 de săli de clasă, jumătate din ele fiind necesare în vechiul regat, nevoie care se ridică la suma de cel puțin un miliard de lei[143].

Practic, privind în urmă, la sfârșitul secolului al XIX-lea, constatăm că instituția desemnată a se ocupa de construcția

---

[143] Pentru detalii vezi *D.A.D.*, ședința din 1 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 29 din 5 februarie 1921, p. 643.

localurilor şcolare şi de înzestrarea lor cu material didactic era Casa şcoalelor, înfiinţată la 1896. Din păcate, din cauza anulării creditelor acordate Casei Şcoalelor în 1901, 1913 şi 1914, obiectivele acestei instituţii nu au mai putut fi îndeplinite. Astfel, Casa a dispus doar de fonduri particulare şi sume mici procurate de către Stat sau împrumutate de Casă de la alte instituţii publice, depunând mari eforturi în încercarea de a contribui la aducerea culturii în rândul maselor, la dezvoltarea de ateliere didactice, imprimarea de hărţi, procurarea de material didactic, înzestrarea de biblioteci, publicare de lucrări, cursuri pentru adulţi, distribuire de ajutoare, acordare de premii elevilor, organizare de colonii de vacanţă, acordare de burse etc. În interbelic, parlamentarii au susţinut această instituţie, propunerea lor fiind orientată înspre dezvoltarea activităţii ei pentru a sprijini astfel statul în satisfacerea nevoilor educaţionale şi culturale ale populaţiei. Casei şcoalelor îi erau recunoscute meritele de a organiza activităţi diverse şi de a investi în şcoală, organizând activitatea comitetelor şcolare, care nu de puţine ori au stârnit critici în rândul dezbaterilor parlamentare, dar care, prin efortul lor au reuşit să adune fonduri de la părinţii mai înstăriţi, de la particulari, de la toţi cei care au dorit să sporească binele şcolii şi cultura neamului. Ceea ce era totuşi necesar cu privire la aceste comitete şcolare consta în instituirea unui serviciu de control financiar al activităţii lor, serviciu care ar putea gestiona şi verifica modul în care sunt utilizaţi banii de care dispun comitetele şi ar putea realiza o alocare mai eficientă pe viitor a fondurilor existente şi viitoare.

Eforturile depuse pe perioada primului deceniu interbelic în vederea construirii de localuri şcolare au fost vizibile, astfel că, în anul 1924, deputatul I. Pilat, realizând o trecere în revistă a operei angelesciene, a remarcat rezultatele pe care le-a realizat ministrul instrucţiei publice în opera sa culturală, în dorinţa de a reorganiza învăţământul, ramurile educaţionale, şi cu prioritate învăţământul primar.

> „Ce s-a făcut în această privinţă? În 1919 ca să se remedieze la lipsa învăţătorilor, şcolile normale s-au înmulţit de la 19 la 54. Urmează însă o eclipsă de 2 ani a activităţii partidului liberal, deoarece retrăgându-se de la putere, opera sa a fost întreruptă. [...] Când partidul liberal revine la putere în 1922 îşi reia opera întreruptă şi atunci d. ministru Angelescu cu acel suflet mare care-l caracterizează şi acea neobosită râvnă de care a dat dovadă, se pune pe muncă şi vine cu un vast program de construcţiuni şcolare în faţa ţării. Se cereau câteva miliarde de lei ca să se poată construi şcolile necesare şi spre a se face şcolile normale suficiente. [...] d-sa, încredinţat de dorinţa de lumină a ţărănimii, a făcut apel către marele public, la care a răspuns ţara întreagă şi în special ţărănimea într-o măsură la care nimeni nu se aşteptau. Din 1922 până în 1923 s-a pus temelia la aproape 4.000 de şcoli cu 6.000 de clase. Ţărănimea a contribuit cu aproape 200 de milioane la aceste şcoli în bani şi peste 800.000.000 în muncă cu braţele şi cu carul. (Aplauze la majoritate). [...] În anul 1924, [...] s-a început în Ardeal construcţia a peste 1.000 de localuri şcolare, mai toate, spre cinstea ardelenilor, de zid şi mai toate cu locuinţă pentru învăţători. Astfel, ca să iau un exemplu la întâmplare, voi lua exemplul judeţului Bihor, unde s-au început 150 de şcoli în ultimele şase luni numai, şi s-au terminat 81, cu 60 de locuinţe pentru învăţători. Tot astfel mai în toate judeţele de peste munţi. În Basarabia, unde s-a lăţit de asemenea opera construcţiunilor şcolare, s-au construit în judeţul Orhei 22 de şcoli, toate cu localuri de piatră; tot astfel în judeţul Cetatea-

> Albă s-au construit 28 de localuri cu 95 de clase, tot astfel şi în celelalte judeţe de peste Prut. În fine, în Vechiu Regat, în cursul campaniei din 1924, s-au mai construit vreo 2.000-2.500 de localuri de şcoală, sau sunt pe măsură de a se construi. Astfel, ca să luăm un singur exemplu între atâtea, în judeţul Dorohoi al cărui reprezentant sunt, se fac 120 de şcoli aşa că nu va mai rămâne un cătun cât de mic fără şcoală."[144]

În afara acestor probleme a lipsei clădirilor şcolare sau a stării lor deplorabile, dezbaterile parlamentare au surprins şi problemele care priveau lipsa materialului didactic din şcoli, a cărţilor şcolare româneşti din multe sate şi oraşe ale României, lipsa abecedarelor şi a cărţilor unitare în toată ţara. Cărţile lipseau fie din cauza faptului că nu existau, fie din cauza transportului şi a lipsei de resurse financiare pentru a le asigura distribuţia. În şedinţa din 24 decembrie 1920, Florian Cristescu a adus din nou în discuţie chestiunea învăţământului, chestiunea cărţilor şcolare, depunând pe biroul Camerei un proiect de lege din iniţiativă parlamentară, proiectul fiind elaborat pentru a răspunde situaţiei precare din România cu privire la lipsa cărţilor şcolare româneşti din multe sate şi oraşe ale României. În *Expunerea de motive* se preciza că sunt şcoli în Banat şi Basarabia care n-au putut obţine timp de 3 luni de la începutul şcolilor nici un exemplar din manualele didactice, una din cauze fiind greutatea transporturilor, taxele de francare şi formalităţile de expediere. Luând exemplul statelor din apusul Europei, unde cărţile şcolare erau supuse unui regim favorizat cu privire la expedierea şi francarea lor, sau a unor

[144] *D.A.D.*, şedinţa din 19 noiembrie 1924, publ. în M. Of. nr. 18 din 3 decembrie 1924, p. 244, col. II-III.

ţări ca Portugalia, Iugoslavia unde expedierea pe căile ferate ale Statului era gratuită, se adresa întrebarea dacă nu ar fi aceeaşi nevoie şi la noi în ţară, mai ales că un regim favorizat al transportului se aplica, spre exemplu, presei, ziarelor scrise în nemţeşte, ungureşte sau ruseşte. Astfel, proiectul de lege prevedea la articolul 1 următoarele: „Cărţile didactice, aprobate de minister, precum şi cărţile tipărite, premiate sau numai aprobate de Academia română ca opere culturale să fie supuse la expedierea şi francarea pe căile ferate române, pe căile ferate particulare de pe teritoriul României Mari şi pe căile de navigaţie aceloraşi condiţiuni ca şi ziarele, considerate în colete mai grele de 5 kg."[145] Proiectul a avut succes, astfel că, două luni mai târziu, fiind supus votului în Camera Deputaţilor, a fost adoptat cu 108 voturi pentru şi 1 contra.

O altă intervenţie a deputatului Cristescu care făcea referire printre altele şi la materialul didactic din şcoli, a avut loc în şedinţa din 1 februarie 1921. De această dată prioritate a avut problema unificării învăţământului, a programelor şcolare, a cărţilor didactice şi, în mod particular, a abecedarelor care erau foarte căutate de cei dornici să înveţe limba românească. Problema care se punea era că nu existau cărţi unitare în toată ţara, cărţile neputând ajunge în Transilvania sau Basarabia din cauza transportului, fapt deosebit de grav deoarece pentru anul în curs instruirea copiilor era deja pierdută, copiii rămânând nepregătiţi. Ceea ce s-a făcut la noi în

---

[145] *D.A.D.*, şedinţa din 24 decembrie 1920, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 17 din 28 decembrie 1920, p. 385.

această problemă era, în opinia lui Cristescu, o „aberaţiune pedagogică: s-a introdus aşa numitul monopol al cărţilor didactice", dându-se drept doar anumitor persoane să facă manuale. Şi aici Cristescu a adus în discuţie nu doar problema manualelor, ci şi a cărţilor care trebuie citite de copii în afara şcolii. Cristescu a dat citire unui raport al inspectorului general Gh. Adamescu, întocmit în aprilie 1919, cu privire la situaţia cărţilor: „În privinţa cărţilor pentru copii, suntem cea mai înapoiată ţară. Când s-a încercat la Bucureşti folosul unei biblioteci ambulante pentru şcolari, comisia de cercetare a cărţilor de abia a putut afla zece cărţi potrivite, dar nici acelea îndeajuns de bune. Dorind să citească, şi neavând cartea ce le trebuie, copiii intră în literatura pentru adulţi, în literatura erotică de senzaţie, care aprinde sângele şi zăpăceşte mintea cea atât de fragedă. Astăzi, prin sporul de oameni ai ţării, va spori şi tirajul cărţilor. O acţiune oficială de creare a unei biblioteci şcolare şi populare nu va păgubi cu nimic avuţia ţării. Dimpotrivă, sacrificiul material al Statului va fi acoperit de profitul moral al întreprinderii. Ceea ce este de dorit, e ca şi una şi alta să se facă imediat. Temporizarea de o clipă a acestor idei de bine e în paguba culturii celor mulţi."[146] Cristescu reclama faptul că până la momentul discursului său nu s-a realizat ceea ce, atunci, se considera a fi o nevoie imediată şi de dorit.

Date fiind nevoile prefigurate din învăţământul de la acea dată, vom face referire, în cele ce urmează, la modul de

---

[146] Vezi detalii în *D.A.D.*, şedinţa din 1 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 29 din 5 februarie 1921, pp. 640-649.

finanţare a acestor nevoi, la măsurile întreprinse pentru alocarea fondurilor necesare satisfacerii acestor nevoi. La o privire de ansamblu, situaţia nu era deloc de bun augur, fondurile bugetare de-a lungul primului deceniu interbelic dovedindu-se a fi insuficiente, fiecare exerciţiu bugetar reclamând apelul la credite suplimentare şi extraordinare. Aceasta era situaţia şi în privinţa bugetului Ministerului Instrucţiunii, care în exerciţiul 1920-1921 a apelat la credite pentru realizarea următoarelor obiective:

- plata cărţilor didactice literare ştiinţifice şi rechizitelor furnizate pentru nevoile şcolilor din Basarabia – credit extraordinar de 1.500.000 lei;
- întreţinerea instalaţiilor mecanice şi a bateriilor de acumulatori, instalaţii de apă, canaluri etc. – credit suplimentar de 400.000 lei;
- acoperirea cheltuielilor ce se vor face cu inaugurarea Universităţii din Cernăuţi în toamna anului curent – credit extraordinar de 100.000 lei;
- repararea şi amenajarea localurilor şcolare, mobilier etc. – credit suplimentar de 500.000 lei;
- combustibil pentru încălzit şi iluminat – credit suplimentar de 3.000.000 lei;
- cheltuieli materiale ale căminelor studenţeşti – credit suplimentar de 361.000 lei;
- imprimate, registre şi cartonaje pentru serviciile secretariatului – credit suplimentar de 20.000 lei;
- cheltuieli de poştă, instalaţii etc. – credit suplimentar de 10.000 lei;

- cheltuieli de transport – credit suplimentar de 80.000 lei;
- fond pentru întreţinerea automobilului – credit suplimentar de 20.000 lei;
- fond pentru plata chiriilor localurilor şcolare – credit suplimentar de 200.000 lei;
- fond pentru cheltuieli extraordinare – credit suplimentar de 25.000 lei;
- cumpărări şi reparaţii de instrumente muzicale la liceele din Basarabia – credit extraordinar de 20.000 lei;
- înfiinţarea unui cămin şi a unei cantine pe lângă universitatea din Cernăuţi – credit extraordinar de 500.000 lei;
- amenajarea localurilor clinicelor, laboratoriilor şi institutelor facultăţii de medicină din Bucureşti şi pentru dotarea lor – credit extraordinar de 1.000.000 lei;
- combustibil pentru şcolile secundare şi primare – credit suplimentar de 700.000 lei.[147]

Remarca insuficentei alocaţii bugetare o regăsim şi în cuvântarea lui I. Simionescu, în sesiunea extraordinară 1921-1922, şedinţa din 9 aprilie 1922, când discuţia a gravitat în jurul resurselor din bugetul de cheltuieli şi venituri pentru perioada 1922-1923 şi chestiunea şcolilor. Simionescu sublinia importanţa cărţii în şcoli, cartea fiind „mijlocul de răspândire a cunoştinţelor, chiar fără ajutorul şcolii”, în timp ce şcoala era „pepiniera unde se creează elementele care duc făcliile de

---

[147] Pentru detalii vezi *D.A.D.*, şedinţa din 26 martie 1921, publ. în M. Of. nr. 73 din 3 aprilie 1921, p. 1.516.

lumină în toate părţile". Deputatul reclama faptul că bugetul, aşa cum era întocmit, nu făcea altceva decât să păstreze spiritul vechi necorespunzător actualelor situaţii şi probleme, considerându-se că şcoala nu are nevoie decât de patru pereţi, bănci şi un profesor.

> „Se nesocoteşte partea vieţii de mlădiere şi schimbare a sufletului, partea care preface pe copil într-o individualitate, care face ca sufletul lui să vibreze în unison cu acela al profesorului. Mijloacele aşa numite pedagogice, materialul didactic, care ajută ca însufleţirea profesorului să lase trainice urme în viitorul om, sunt mai întotdeauna sacrificate în bugetul ministerului de instrucţie publică."[148]

Într-un studiu realizat de Simionescu asupra bilanţului României de ieri şi zestrea pe care a adus-o la România de azi, deputatul declara că a urmărit îndeosebi curba de evoluție a şcolilor, fiind nevoit să declare că „spre cinstea partidului liberal, fără să aduc o măgulire, numai fiindcă fac parte din el, salturile cele mai mari ce se observă în această curbă, coincid regulat cu venirea şi dăinuirea la putere a partidului liberal. (Aplauze prelungite). Aşa a fost pe timpul lui Poni, aşa a fost pe timpul lui Haret, aşa a fost pe timpul lui Duca şi a d-lui dr. Angelescu, care au ridicat numărul şcolilor normale la 53."[149] În acelaşi spirit, raportul ministrului instrucţiunii de la acea vreme arăta că la acel moment existau 53 de şcoli normale în Vechiul Regat, 18 în Transilvania, 8 în Basarabia şi 2 în Bucovina, fiind însă nevoie de încă un număr de 15.000 de

[148] *D.A.D.*, şedinţa din 9 aprilie 1922, sesiunea extraordinară 1921-1922, publ. în M. Of. nr. 21 din 5 mai 1922, p. 464, col. III.

[149] *Ibidem*, p. 465, col. I.

învăţători numai în Vechiul Regat, fără a lua în calcul Transilvania şi Basarabia. În ciuda acestor realizări ale guvernului, nu a putut fi omis totuşi faptul că localurile şcolare erau încă lipsite de resursele materiale necesare procesului didactic şi de învăţământ, la fel cum mărirea numărului de învăţători nu a constituit un aport semnificativ învăţământului datorită condiţiilor de trai ale învăţătorilor, foarte mulţi fiind nevoiţi să părăsească catedrele pentru a se orienta spre alte domenii, consecinţa nedorită fiind că multe şcoli funcţionau cu un suplinitor care de multe ori nu avea ca studii decât două clase secundare.

Un gest lăudabil, pe care l-a făcut ministrul de finanţe Vintilă Brătianu, de a pune la dispoziţa culturii naţionale, în anul 1923, aproape un jumătate de miliard de lei, „sporind cheltuielile ministerului cu două sute de milioane din care nouăzeci şi două milioane la personal şi o sută opt milioane pentru material, acordând în plus alte două sute de milioane lei pentru clădiri şcolare şi cincizeci de milioane lei pentru internate de fii de săteni şi de funcţionari", a fost remarcat în discursul lui Ştefan C. Ioan, deputat, pe parcursul şedinţei din 14 noiembrie 1923. Deputatul afirma că numai în acest fel au fost posibile îmbunătăţirile din învăţământ, crearea de şcoli, sporirea numărului de bursieri, al studenţilor din căminuri şi construirea de focare de cultură. În discursul său, deputatul a făcut şi o scurtă trecere în revistă a situaţiei învăţământului încă de la momentul creării Casei şcoalelor, „admirabila instituţiune creată de d. Petre Poni la 1896" care „ar fi putut rezolva în scurt timp problema clădirilor şcolare de la sate,

dacă fondul de 20 milioane lei cu care o înzestrase legea ei organică n-ar fi fost anulat din pricina crizei de la 1901 şi dacă mai târziu creditul de 50 milioane lei acordat prin legea de la 1913 – bani ce urmau să se acopere din venitul comunelor rurale decurgând din legea băuturilor spirtoase – n-ar fi fost şi el anulat în vara anului 1914, odată cu izbucnirea marelui război". Lipsa banilor, explica deputatul, a făcut ca în 20 de ani să fie clădite doar 2.616 clădiri de şcoală. Statistic vorbind, deputatul menţiona că „acum şapte ani, în momentul declarării războiului, la o populaţie de 7 milioane şi jumătate de locuitori aveam aproximativ 1.040.000 copii în etate de a frecventa şcoala primară, iar din aceştia mai bine de jumătate nu găseau loc să se lumineze fiindcă ne lipseau învăţătorii necesari şi localurile de şcoală"[150].

Simionescu a fost cel care, la o lună distanţă de discursul deputatului Şt.C. Ioan, a criticat sistemul bugetar şi modul în care erau repartizate resursele, referindu-se la bugetul prevăzut şcolilor în comparaţie cu cel prevăzut pentru armată, astfel că armata, cu toată importanţa ei de netăgăduit, avea un buget de 15% din cheltuielile totale, în vreme ce pentru ministerul de instrucţiune publică au fost prevăzute doar 7,6% din cheltuielile totale, iar dacă se lua în calcul şi bugetul prevăzut pentru biserici, cele două ministere care în viziunea deputatului se completau, cel al şcolii şi al bisericii, nu ajungeau nici la 10% din buget. Şcoala, în viziunea lui Simionescu, cerea nu numai

[150] Pentru detalii vezi *D.A.D.*, şedinţa din 14 noiembrie 1923, publ. în M. Of. nr. 11 din 27 noiembrie 1923, p. 101.

sacrificii materiale dar şi dărnicie, profesorul trebuind să aibă acea stare sufletească care să-i însufleţească pe ceilalţi, stare sufletească care era însă în strânsă legătură cu starea lui materială.

> „Pentru ca elevii să poată fi însufleţiţi mai temeinic e nevoie ca geamurile şcolii să nu fie sparte, ca viforul să nu pătrundă înăuntru; mai trebuie ca în şcoală să existe tot ceea ce se cere pentru o predare cu folos. Acestea şi altele multe trebuiesc, pentru ca şcoala să fie şcoală şi nu o formă îndeplinită pentru statistici. Dacă defalcăm însă partea personalului din bugetul ministerului instrucţiunii, nu rămâne decât 20% pentru viaţa şcolii, pentru partea aceea de condiţiuni prin care şcoala poate rodi. De aceea se plâng studenţii că nu au laboratorii suficiente şi cu multă dreptate. De aceea sunt profesori care fac cursuri numai cu creta la tablă, fiindcă nu au laboratorii; de aceea încă nu există în şcolile noastre harta ţării întregite."[151]

Deputatul aprecia activitatea comitetelor şcolare şi a iniţiativei private în ceea ce priveşte ajutorarea cu bani a şcolilor şi a bugetelor, apreciind totodată şi activitatea ministrului instrucţiunii care, cu atitudinea sa optimistă, încerca să soluţioneze cât mai grabnic situaţia clădirilor şcolilor asumându-şi meritul de a promova necesitatea acestor construcţii în rândul prefecţilor şi a populaţiei.

În anul 1924, ministrul instrucţiunii publice a realizat o analiză comparativă a bugetului ministerului din ultimii doi ani şi a cheltuielilor efectuate în învăţământ, declarând că „în 2 ani bugetul instrucţiunii s-a îndoit de la 954 milioane în 1922, el a ajuns la un miliard 842 de milioane anul acesta în 1924. În

[151] *D.A.D.*, şedinţa din 24 decembrie 1923, publ. în M. Of. nr. 36 din 22 ianuarie 1924, p. 800.

2 ani, am făcut 2.700 de biblioteci, dintre care 2.000 de biblioteci şcolare, 600 de biblioteci populare şi 100 de biblioteci pedagogice pe care le-am distribuit şcolilor din ţară [...]. Am cumpărat 4.500 de paturi pentru internate, am cumpărat saltele, aşternuturi pentru aceste internate. S-a tipărit harta României [...] în 20.000 de exemplare, iar acum se distribuie la diferitele şcoli; am tipărit 10.000 exemplare din harta Europei, am tipărit 20 de tablouri istorice în câte 10.000 de exemplare, care vor fi distribuite şcolilor, am cumpărat pentru un milion aparate şi filme cinematografice instructive, de istorie, geografie, istorie naturală etc., necesare şcolilor (aplauze) şi în anul acesta am prevăzut în buget o sumă şi mai mare pentru acest scop."[152] Angelescu a adăugat acestor cifre cheltuielile de câteva milioane pentru bănci, mobilier, table, dotarea şcolilor, milioane de lei care au fost acordate elevilor sub formă de ajutoare de îmbrăcăminte, cărţi. S-a publicat şi un abecedar pentru adulţi în 100.000 de exemplare, s-au organizat cursuri de adulţi, s-au dat sporuri la lefurile membrilor corpului didactic. Ministrul a mai menţionat că o importanţă mai mare s-a acordat în bugetul actual învăţământului aplicat, dorindu-se crearea de mai multe şcoli aplicate, a 12 şcoli profesionale de fete, 24 şcoli de meserii, 12 şcoli comerciale, internate etc.

Perioada anilor 1922-1924 este văzută ca o perioadă de mari realizări în domeniul învăţământului, o perioadă în care a crescut bugetul ministerului instrucţiunii, o perioadă în care

[152] *D.A.D.*, şedinţa din 29 decembrie 1923, publ. în M. Of. nr. 43 din 5 februarie 1924, p. 1.122.

s-au construit mii de şcoli primare, şcoli normale şi şcoli profesionale, s-au înfiinţat gimnazii şi licee. Ministrul justiției, G.G. Mârzescu, declara:

> „Se poate ca de la 1922 încoace, ministerul de instrucţiune să nu fi făcut tot ce e necesar, dar necontestat este că, dacă s-a făcut ceva pentru învăţământ şi pentru învăţământul de toate gradele, este în perioada aceasta de 2 ani dela 1922-924. Pentru a vă convinge de aceasta, n-am decât să citez câteva date: bugetul instrucţiunii a sporit cu 529 milioane, 972.413 lei şi s-au construit 4.497 şcoli primare, 84 şcoli normale de fete şi băieţi, 42 şcoli profesionale şi de meserii, 20 gimnazii, 79 licee, 17 şcoli secundare de fete şi 21 aşezăminte pentru universităţi."[153]

În anul 1925, proiectul de buget pentru cheltuielile ministerului instrucţiunii se cifra la suma de 2.150.780.000 lei, faţă de 1.844.904.650, cât a fost bugetul anului 1924, adică cu un plus de 305.875.350 lei. Au fost prevăzute sporuri personalului din învăţământul primar, învăţământul normal, învăţământul secundar pentru licee, gimnazii, şcoli secundare de fete, şcoli civile şi medii, învăţământul profesional şi învăţământul superior. Au crescut şi cheltuielile materiale prevăzute, la învăţământul normal fiind prevăzuţi bani pentru majorarea raţiei de hrana elevilor şi personalului şcolilor normale, la învăţământul profesional pentru înfiinţarea de şcoli profesionale şi de meserii şi comerciale, întreţinerea şi înzestrarea lor, internate şi căminuri, la învăţământul superior pentru dotarea laboratoarelor. La căminele studenţeşti, spre exemplu, au fost majorate cu 50% sumele din bugetul pe 1924, iar la modul

---

153 *D.A.D.*, şedinţa din 3 decembrie 1924, publ. în M. Of. nr. 30 din 30 decembrie 1924, p. 504, col. I-II.

general este prevăzut un buget pentru cheltuielile materiale de 550 milioane lei, faţă de 460 milioane lei prevăzute în 1924 (şi 255 milioane prevăzut în 1922), adică o creştere cu 20%. Această majorare a fost motivată în principal de acordarea unui spor de 25 milioane lei pentru hrana elevilor din învăţământul normal, mărirea fondului pentru unelte cu 2,5 milioane la învăţământul profesional şi a fondului pentru laboratoarele universitare cu 8 milioane.

Prezentarea detaliată a bugetului ministerului instrucţiunii publice, pentru învăţământul primar şi normal primar, a fost făcută de deputatul Ştefan C. Ioan care declara că bugetul de la acel moment era „menit în primul rând să alunge întunericul din satele noastre”[154], subliniind că bugetul a prevăzut pentru anul 1925 sume de bani alocate cursurilor de adulţi pentru combaterea analfabetismului, cursurilor complementare şi aplicării îndeletnicirilor practice din şcoala primară în ateliere, dorind să transforme învăţământul în ceva viu, real şi productiv. Sume majorate au fost prevăzute şi la învăţământul normal primar, fiind indexate salariile şi cheltuielile de material, fiind prevăzute posturi de maeştri pentru lucrul manual, fiind mărit numărul elevilor normalişti şi fiind prevăzuţi bani pentru continuarea operei de construcţii şcolare. În învăţământul secundar prioritatea era consolidarea şcolilor existente, banii fiind destinaţi pentru întreţinerea acelor şcoli întreţinute în trecut de comitete şi trecute acum în sarcina ministerului

[154] *D.A.D.*, şedinţa din 3 decembrie 1924 (noaptea), publ. în M. Of. nr. 33 din 10 ianuarie 1925, p. 1.011.

(gimnaziile din Cudalbi, Căuşani etc.) şi şcolile secundare de fete din Caracal, Curtea-de-Argeş şi Slatina, şcoli luate de la alte instituţii (gimnaziul din Sf. Gheorghe, liceele de fete din Bălţi şi Ismail, şcoala medie din Miercurea Ciucului), şcoli medii transformate în gimnazii sau şcoli secundare (Deta, Huedin, Lăpuşul Unguresc, Baia de Arieş, Ludoşul de Mureş, Lupeni, Cluj, Dej, Alba Iulia, Lupeni, Odorhei). Un număr de 5 şcoli medii au fost desfiinţate, fiind contopite cu liceele din localitate sau transformate în şcoli profesionale, la Cehul Silvaniei, Tg.-Mureş, Abrud, Cetatea-Albă şi Orhei. În învăţă-mântul profesional finanţele au fost orientate prioritar înspre înfiinţarea şcolilor profesionale de fete, şcolilor de meserii, şcolilor comerciale şi de menaj. La 1 septembrie 1922, în toată ţara existau 35 şcoli profesionale de fete, 3 şcoli de menaj, 95 şcoli de meserii şi 47 şcoli comerciale. Prin bugetul din 1923 s-au mai înfiinţat 52 şcoli de învăţământ aplicat şi anume: 14 şcoli profesionale de fete la Chişinău, Hotin, Satu-Mare, Ibaşfalău, Oradia Mare, Tighina, Suceava, Constanţa, Soroca, Noua Suliţă, Sinca Veche, Azău, Rovinari-Gorj, 24 şcoli de meserii la Cetatea-Albă, Deva, Turda, Cliciova, Borgo-Prund Năsăud, Lespezi-Fălticeni, Racoviţa, Noua Suliţă, Filiaşi, Slujitorii-Alboteşti, Mălini-Fălticeni, Baia Sprie, Cluj, Vişeul de Sus, Pliostina, Cărbuneşti, Broşteni Fălticeni, Monteoru, Pătule, Mamorniţa, Cerchezchioi, Pestişani, 14 şcoli comerciale la Ploeşti, Aiud, Buzău, Roşiori, Calafat, Slatina, Târgoviştea, Bucureşti, Fălticeni, Dej, Topliţa, Lugoj, Timişoara, Focşani[155].

[155] *Ibidem*, p. 1.012.

În învăţământul superior, sporul a fost dedicat cheltuielilor cu personalul, înfiinţării de posturi, gradelor, căminului studenţesc din Cluj, Academiei Române pentru premii literare şi înzestrării bibliotecilor.

Un an mai târziu, discuţia asupra bugetului a scos din nou la lumină resursele existente şi nevoile din învăţământ. O situaţie a veniturilor proprii ale ministerelor în perioada 1924-1926 arată faptul că încasările în bugetul ministerului educaţiei erau sensibil deficitare.

Tabel 3. ***Venituri ale Ministerului Instrucţiunii Publice***

	1924	1925	1926
Evaluări	33.704.000	33.972.000	29.688.700
Încasări	17.802.925	13.376.382 (9 l.)	-

Sursa: D.A.D., şedinţa din 4 decembrie 1925, publ. în M. Of. nr. 19 din 15 ianuarie 1926, p. 421.

Discuţia asupra bugetului a fost concentrată asupra remarcilor că politica în învăţământ a pus bază pe învăţământul primar şi normal-primar, considerate ca preocupări principale ale ministrului instrucţiunii şi ale comisiei bugetare, preocupări motivate de faptul că „într-adevăr, marile reforme sociale şi politice, săvârşite la noi îndată după război, reclamă în modul cel mai imperios un minimum de cultură în marea pătură a populaţiunii de la sate, chemată la conducerea ţării prin votul obştesc; nici o jertfă materială a Statului nu este deci prea mare pentru a da acestei populaţiuni măcar primele cunoştinţe absolut indispensabile oricărui om; cel mai îndepărtat cătun trebuie neapărat să aibă o şcoală primară şi

nici un copil să nu rămână fără lumină."[156] În spiritul acestor convingeri, din bugetul pe anul 1923 au fost prevăzute sume de bani alocate retribuirii învăţătorilor din provinciile alipite, creării de posturi în învăţământul primar, înfiinţării de şcoli normale în Beiuş, Arad, Ibaşfalău; în bugetul din 1924 au fost alocate sume de bani pentru posturile de învăţători şi creare de şcoli în Făgăraş, Miercurea-Ciucului, Târgovişte, la fel cum şi bugetul pe 1925 şi cel pe 1926 au prevăzut noi alocări de fonduri în acest sens. Nici învăţământul secundar nu a fost neglijat, dorindu-se crearea a noi clase, sporirea indemnizaţiilor profesorilor, tranformarea unor şcoli în gimnazii etc. Sporuri însemnate au fost acordate la personal şi material şi în învăţământul superior, desfăşurat prin intermediul celor patru universităţi (Bucureşti, Cluj, Iaşi, Cernăuţi), prin Academia de drept din Oradea-Mare şi aceea de comerţ din Cluj, pentru dotarea laboratoarelor, ajutorarea studenţilor săraci, subvenţionarea căminelor, cantinelor etc. Învăţământul profesional a fost încurajat prin înfiinţarea de clase şi catedre pentru cursurile serale şi crearea a şase noi şcoli profesionale (Bistriţa, Câmpina, Târgu-Neamţu, Orhei, Cetatea Albă şi Bucureşti), a 33 şcoli de meserii şi 25 şcoli comerciale. S-a ajuns ca în anul şcolar 1925-1926 să existe 71 şcoli profesionale, 9 şcoli de menaj, 172 şcoli de meserii, 92 şcoli comerciale, în timp ce la data de 1 septembrie 1922 nu erau decât 35 şcoli profesionale, 3 şcoli de menaj, 95 şcoli de meserii şi 47 şcoli comerciale, din care doar două şcoli profesionale funcţionau în provinciile alipite, una la Chişinău şi una la Cluj.

---

[156] *D.A.D.*, şedinţa din 17 decembrie 1925, publ. în M. Of. nr. 37 din 6 februarie 1926, p. 973.

Evoluţia învăţământului din România pe parcursul primului deceniu interbelic a fost surprinsă în discursurile parlamentare de la sfârşitul anului 1927, ocazionate de discuţia proiectului de buget pe anul 1928. Deputatul I. Valaori, în calitate de raportor la proiectul de buget a declarat:

> „[...] de la un analfabetism groaznic în Basarabia 93% neştiutori de carte sub regimul rusesc; de la un mic început de şcoală românească (aproape 150 şcoli primare cu 350 învăţători români, 2 licee şi 4 secţii româneşti) în Bucovina, unde guvernul austriac sprijinea elementul rutean în detrimentul celui românesc, de la cele 2.400 şcoli primare confesionale româneşti, al căror număr a mai scăzut cu încă 330 în urma legii lui Appony, cu 2.760 învăţători, 4 licee, 2 gimnazii şi 4 şcoli civile de fete, în Ardeal, şi de la cele 3.000 localuri de şcoală cu aproape 8.000 învăţători de la cele 16 şcoli normale, 59 şcoli secundare (licee de băieţi 23, licee de fete 4, gimnazii de băieţi 25 şi de fete 7) şi de la 33 şcoli profesionale 23 şcoli comerciale şi 58 şcoli de meserii, s-a ajuns astăzi [...] la 23.000 localuri de şcoli şi aproape 40.000 învăţători şi la 100 şcoli normale, 370 şcoli secundare, 397 şcoli aplicate, în Vechiul Regat."[157]

A fost remarcat ca pozitiv faptul că între anii 1922-1926 au fost înfiinţate peste 68 de şcoli normale şi construite 40 localuri noi, fiind sporite efectivele de elevi la 40.000, dar şi regretul că impulsul dat construcţiilor şcolare în 1922-1923 şi continuat cu atâta intensitate în timp de 4 ani, până la 1926, a fost oprit în loc, în tot anul 1926 şi până în iunie 1927. De la 1922-1926, au fost puse în construcţie peste 6.000 şcoli primare cu peste 11.000 de clase, iar în aprilie 1926 erau terminate aproape 5.000 din aceste şcoli primare, restul de 1.000, începute în 1925 sau

[157] *D.A.D.*, şedinţa din 21 decembrie 1927 (dimineaţa), publ. în M. Of. nr. 35 din 15 februarie 1928, p. 790.

în primăvara anului 1926, trebuiau doar continuate, unele fiind la acoperiş, iar altele fiind clădite numai parţial.[158]

Situaţia pe regiuni releva faptul că înainte de război în învăţământul primar în Vechiul Regat erau aproximativ 5.500 şcoli primare dintre care numai vreo 3.000 aveau localuri proprii, restul fiind închiriate. Din cele 3.000 de clădiri, aproximativ jumătate au fost distruse sau au ajuns în ruină din pricina războiului. În Ardeal, existau foarte puţine şcoli primare de stat, doar de la 1866 începându-se construirea de şcoli de stat, dar foarte puţine comparativ cu şcolile confesionale maghiare. Analfabetismul, ca urmare, în Ardeal era de 40%, iar în Vechiul Regat de 43%. În Bucovina situaţia arăta mai bine (fiind reparate multe imobile şcolare), detestabilă fiind starea învăţământului în Basarabia unde guvernul rus a împiedicat cultura clasei de jos, analfabetismul atingând cifra de 94%. Odată cu creşterea numărului de şcoli, a crescut şi numărul de cadre didactice. La începutul războiului, în Vechiul Regat erau aproximativ 8.000 de învăţători, în Ardeal vreo 2.700, în Bucovina vreo 350, Basarabia neavând nici o şcoală românească. Deci în total erau vreo 11.000 de învăţători, pentru ca numărul lor să ajungă la aproximativ 40.000. Progrese s-au înregistrat şi la nivelul învăţământului secundar, liceelor şi şcolilor secundare de fete, gimanziilor, între anii 1922-1926 fiind înfiinţate 170 de şcoli profesionale (80 şcoli de meserii, 47 şcoli comerciale, 37 şcoli profesionale de fete, 6 şcoli de menaj). Mari sacrificii erau necesare şi în ramura învăţământului universitar, universi-

[158] *Ibidem*, p. 794.

tăţile trebuind să fie mărite, fiind nevoie de noi localuri pentru unele facultăţi, dotarea institutelor şi a laboratoarelor.[159]

Cu toate progresele realizate, tarele din învăţământ au rămas vizibile, deputatul N. Costăchescu subliniind, cu ocazia discuţiei pe proiectul de buget, nu doar necesităţile învăţământului şi starea materială precară din unele ramuri din învăţâmânt, dar şi modul pripit în care la noi uneori se legiferează sau se preiau modele din străinătate, ceea ce explică uneori lipsurile inerente din administraţie. Deputatul a oferit ca exemplu modelul înfiinţării de catedre la Facultatea de Litere, model care exemplifica graba preluării de modele străine şi neadaptării acestora la nevoile reale ale societăţii româneşti.

> „Mi-aduc aminte din istoricul învăţământului nostru superior că, atunci când s-a înfiinţat la prima universitate din ţară facultatea de litere, s-a omis să se înfiinţeze o catedră de limba română. Care era explicaţia? În graba de a se înfiinţa universitatea s-a luat programul de la Sorbona şi catedrele de acolo s-au prevăzut şi la noi, astfel că, avem catedră de limba franceză, de istorie medie, istorie modernă, istorie veche, aveam toate aceste catedre şi nu exista la facultatea de litere din România o catedră de limba română. Aceasta dă măsura felului cum am creat noi acest învăţământ."[160]

---

[159] Pentru detalii vezi *D.A.D., Expunere de motive la proiectul de buget al ministerului instrucţiunii*, prezentată de ministrul instrucţiunii dr. C. Angelescu în şedinţa din 21 decembrie 1927 (dimineaţa), publ. în M. Of. nr. 35 din 15 februarie 1928, pp. 793-796.

[160] *D.A.D.*, şedinţa din 21 decembrie 1927 (dimineaţa), publ. în M. Of. nr. 35 din 15 februarie 1928, p. 800, col. II.

2.5. Asociaţii profesionale şi fundaţii cu scop educaţional

Învăţământul trebuie privit ca un proiect de viitor, în ansamblul său, cu toate componentele închegate şi pregătite pentru a demara un proces prin care atât cel care învaţă cât şi cel care îndrumă în învăţare, vor înainta înspre cunoaştere şi ştiinţă. De aceea, atunci când vorbim despre învăţământ nu putem să facem referire doar la modul de organizare a studiilor, la legile care impun treptele de învăţământ şi cerinţele educaţionale, ci trebuie să facem referire la întreg procesul educaţional, la corpul didactic şi starea sa materială, la echipamentul şcolar şi starea sa de funcţionare, şi nu în ultimul rând la asociaţiile profesionale şi fundaţiile cu scop educaţional. Această ultimă componentă este cea pe care o vom urmări mai îndeaproape în cele ce urmează, încercând să reconfigurăm abordarea ei în parlamentul interbelic.

Un prim proiect de lege, din iniţiativă parlamentară, prezentat de Leon Mrejeriu în 1920 spre dezbaterea Camerei deputaţilor, viza recunoaşterea ca persoană morală a *Asociaţiunii generale a membrilor corpului didactic primar român*, asociaţie înfiinţată în Bucureşti, în anul 1913, constituită cu scopul de „a cultiva sentimentele de solidaritate între membrii corpului didactic primar; a armoniza acţiunea asociaţiilor judeţene, a căror centrală se consideră; a dezvolta o muncă cât mai intensă pentru ridicarea stării morale, economice şi sociale

a locuitorilor de la sate şi oraşe; a promova starea morală, culturală şi materială a învăţătorimii; a ridica prestigiul corpului didactic şi a înălţa moralul membrilor ameninţaţi să fie învinşi în lupta pentru luminarea poporului."[161] Pentru a-şi îndeplini scopurile, asociaţia îşi propunea realizarea următoarelor activităţi: subvenţionarea unor reviste didactice, organizarea de cursuri şi studii de interes general şi profesional, organizarea de concursuri, înfiinţarea de sanatorii, colonii de vacanţă, institute de asociaţii, intervenţia către autorităţile superioare ori de câte ori un membru va suferi persecuţii şi învinuiri nedrepte, sau când prestigiul şcolii şi învăţătorul vor suferi. Statutul Asociaţiei Generale a membrilor corpului didactic primar român prevedea în articolele 4 şi 5 că „în fiecare judeţ membrii titulari în funcţie sau chiar demisionaţi ai corpului didactic primar vor alcătui asociaţii judeţene" care au scopul de a se ocupa de nevoile cu caracter local care nu pot fi satisfăcute de asociaţia generală, precum institute de educaţie, internate, biblioteci, excursii etc.

Proiectul de lege supus dezbaterii parlamentare, a fost votat cu un număr de 212 voturi pentru şi 3 voturi împotrivă, fiind astfel adoptat în şedinţa din 3 martie 1920.

O altă propunere supusă aprobării Camerei deputaţilor în şedinţa din 12 aprilie 1921 a vizat recunoaşterea ca persoană morală a *Asociaţiei generale a profesorilor secundari din România*. Asociaţia a fost înfiinţată în 15 ianuarie 1919, cu scopul de a

---

[161] *D.A.D.*, şedinţa din 28 februarie 1920, publ. în M. Of. nr. 49 din 2 martie 1920, p. 803.

apăra interesele şcolii secundare şi a membrilor ei, fiind o adevărată instituţie de cultură în care se studiau probleme didactice. Scopul prevăzut în cadrul statutului asociaţiei era acela de a da tineretului o îndrumare educativă, morală şi socială în legătură cu marile interese naţionale ale neamului, de a dezvolta spiritul de colegialitate, solidaritate şi independenţă între membri, de a face studii şi de a propune soluţii în legătură cu organizarea învăţământului în general, şi a celui secundar în special, de a apăra interesul şcolii secundare şi de a lupta pentru înălţarea situaţiei pe care profesorimea o merită în Stat. Asociaţia îşi propunea realizarea scopurilor prin intermediul comitetelor de profesori, părinţi şi şcolari, care prin conferinţe, serbări şcolare etc. să stabilească legături între şcoală şi societate şi să strângă fonduri pentru trebuinţele şcolilor, ale şcolarilor lipsiţi de mijloace şi ale asociaţiei. Mai erau prevăzute ca activităţi publicarea de scrieri, organizarea de conferinţe, congrese şi comitete[162]. În 1923, a fost supus dezbaterii şi proiectul de lege şi statutul instituţiei *Casa învăţătorilor*[163] din judeţul Dâmboviţa, instituţie cu caracter cultural care avea drept scop propăşirea şi cultura învăţătorilor din acest judeţ, avându-i ca membri de drept pe toţi membrii corpului didactic primar şi pensionarii.

La nivel universitar, *Asociaţia profesorilor universitari* din România a fost constituită pentru a da o manifestare mai

---

[162] *D.A.D.*, şedinţa din 12 aprilie 1921, sesiunea ordinară prelungită 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 86 din 27 aprilie 1921, pp. 1.938-1.939.

[163] *D.A.D.*, şedinţa din 8 iunie 1923, publ. în M. Of. nr. 89 din 28 iulie 1923, pp. 2.728-2.731.

concretă acţiunii întreprinsă de universităţile româneşti, în împrejurările în care se făcea simţită tot mai mult nevoia unei orientări serioase a tineretului, munca profesorilor universitari fiind unul din cele mai efective mijloace pentru stabilirea vieţii normale. Proiectul de lege pentru recunoaşterea calităţii de persoană morală a acestei asociaţii a fost propus din iniţiativă parlamentară, fiind semnat de parlamentarii Victor Iamandi, V. Stoinescu, I.G. Fărcăşanu, I. Duca etc. Asociaţia era constituită din personalul didactic al universităţilor româneşti, scopurile asociaţiei fiind prevăzute în articolul 4 din Statut, şi anume: „a) de a întări raporturile de colegialitate între toţi membrii corpului didactic al Universităţilor române; b) de a încuraja prin toate mijloacele dezvoltarea tuturor ştiinţelor care formează obiectul învăţământului universitar; c) de a face studii şi propune soluţii în chestiile de învăţământ general şi de învăţământ universitar în special; d) de a da îndrumare învăţământului superior al ştiinţelor aplicate; e) de a cultiva sentimentele naţionale în inimile tineretului universitar; f) de a face studii asupra chestiunilor de ordin social şi economic; g) de a apăra în orice împrejurări interesele şi prestigiul universităţilor române."[164] Proiectul a fost adoptat în unanimitate de către deputaţi, cu 98 de voturi pentru.

Proiecte legislative care priveau recunoaşterea ca persoană morală a unor societăţi educaţionale şi culturale au fost adesea supuse dezbaterii camerelor parlamentare, parlamentarii

[164] *D.A.D.*, şedinţa din 31 mai 1923, sesiunea ordinară prelungită 1922-1923, publ. în M. Of. nr. 79 din 7 iulie 1923, p. 2.437.

manifestând o atitudine pozitivă la adresa acestor instituţii care urmăreau, în marea lor majoritate, propovăduirea culturii româneşti, pregătirea educaţiei publice cetăţeneşti, înfiinţarea de localuri şcolare, biblioteci, fonduri pentru oferirea de burse, cămine, internate etc. Aducem astfel în atenţie câteva exemple de asemenea proiecte legislative, prezentându-le pe cât posibil în ordinea cronologică a expunerii lor în cadrul dezbaterilor camerelor legislative.

Un prim exemplu îl reprezintă *Societatea pentru Educaţiunea Cetăţenească*, pusă sub conducerea morală a Înaltului Cler, a învăţământului superior şi a înaltei magistraturi, înfiinţată încă de la 1916, cu sediul principal în Bucureşti. Înfiinţarea societăţii a avut drept scop contribuția printr-o serie de măsuri la pregătirea unei educaţii publice cetăţeneşti cât mai adecvată pentru adevărata înţelegere a noii stări de lucruri, fiind propusă recunoaşterea ei ca persoană morală şi juridică încă din iunie 1917. Evenimentele din acea perioadă au făcut ca până în şedinţa din 27 august 1920 acel proiect de lege să nu poată fi dezbătut. Tot la acea dată s-a discutat şi adoptarea Legii precum şi Statutul societăţii, care printre altele prevede: „Societatea are drept scop: 1. *Formarea şi dezvoltarea educaţiunii cetăţeneşti:* a) Prin cunoaştere şi îndeplinirea datoriilor şi respectarea drepturilor Statului, societăţii, familiei şi ale omului; b) Prin observarea şi aplicarea legilor şi măsurilor, care garantează existenţa şi bunul mers al Statului şi poporului român; c) Prin formarea minţii şi caracterelor, prin întărirea patriotismului şi spiritului de sacrificiu, prin dezvoltarea sentimentelor de justiţie şi umanitate, prin dezvoltarea credinţei

religioase, prin cultivarea tradiţiunilor, prin înălţarea sufletului şi dezvoltarea oricărei idei de bine şi oricărui sentiment de natură a întări fondul moral al societăţii româneşti; d) Prin încurajarea şi răsplata muncii cinstite, a talentelor reale şi prin deşteptarea tuturor energiilor naţionale. 2. *Combaterea şi prevenirea relelor sociale infiltrate sau pe cale de a se infiltra în clasele societăţii româneşti*, cum ar fi: luxul, mituirile, concubinajul, alcoolismul, calomnia şi în genere toate acele rele al căror pericol e mai iminent şi care sapă temelia edificiului moral pe care se reazămă însăşi existenţa Statului şi poporului român. 3. *Asistenţă pentru cei năpăstuiţi şi nedreptăţiţi*. 4. *Contribuiri pentru menţinerea presei la nivelul care să-i asigure prestigiul*."[165] Statutul societăţii prevedea că mijloacele de atingere a acestor scopuri erau realizarea de studii, referate, proiecte de legi, conferinţe publice, publicare de broşuri, acordare de premii, distincţii, scoaterea la suprafaţă din masele ţărănească şi orăşenească a tinerilor meritoşi şi talentaţi cărora li se vor acorda burse, ajutoare etc. De asemenea, era prevăzută înfiinţarea de internate pentru a veni în ajutorul copiilor de ţărani şi de orăşeni muncitori, înfiinţarea de şcoli pentru adulţi, ocupându-se totodată şi de educaţia fizică a tineretului pentru o dezvoltare armonioasă a tuturor sufletelor din România.

În cadrul aceleiaşi şedinţe parlamentare s-a solicitat şi aprobarea proiectului de lege privind recunoaşterea calităţii de persoană morală şi juridică a *societăţii culturale „V.A. Urechiă"*

---

[165] *D.A.D.*, şedinţa din 27 august 1920, publ. în M. Of. nr. 56 din 18 septembrie 1920, p. 1.332.

din Galaţi, înfiinţată cu scopul de răspândire a culturii în general şi propagare a culturii româneşti în special, prin toate mijloacele şi sub toate formele, al cărei statut prevedea şi modul în care va fi administrată societatea, sursele de venituri şi modul de cheltuire a fondurilor încasate, întrunirile generale şi regulile de stabilire a ordinii de zi, dispoziţii tranzitorii etc., precum şi aprobarea proiectului de lege privind recunoaşterea ca persoană morală şi juridică a *societăţii „Înainte"*. Această societate de educaţie fizică, înfiinţată în Bucureşti în 23 octombrie 1905, având deviza «Mens sana in corpore sano», avea dublu scop: propaganda culturii fizice în rândul poporului, pe bază ştiinţifică şi raţională şi întreţinerea unei şcoli pregătitoare pentru profesori de educaţie fizică. Pentru îndeplinirea scopurilor propuse societatea îşi propunea organizarea de serbări, concursuri, conferinţe, înfiinţarea de cursuri de perfecţionare în vederea răspândirii unei educaţii fizice raţionale în şcoli, societăţi, armată, înfiinţarea de filiale în oraşe, publicarea unei reviste, organizarea de congrese etc.[166] Statutul societăţii prevedea şi condiţiile necesar a fi îndeplinite pentru a dobândi calitatea de membru al societăţii, modul de compunere a comitetului de administraţie (art. 20-23), atribuţiile comitetului (art. 24-37), modul de dizolvare a societăţii etc.

O societate înfiinţată în scopul înaintării culturii poporului român prin iniţierea de studii şi editarea de publicaţii literare, ştiinţifice şi artistice, înfiinţarea de biblioteci populare, muzee, acordarea de premii şi stipende în ştiinţă, artă, industrie,

---

[166] *Ibidem*, p. 1.358.

acţiuni care intenţiona să le realizeze pentru a contribui la prosperarea literaturii şi culturii spirituale şi economice a românilor a fost *Asociaţiunea pentru Literatură română şi cultura poporului român*, propusă a deveni persoană morală în şedinţa Camerei Deputaţilor din 5 aprilie 1921. În *Expunerea de motive*, înaintată de ministrul cultelor şi artelor, Octavian Goga, era precizat că această asociaţie fusese înfiinţată în Ardeal în 1861, de către Mitropolitul Andrei Şaguna şi Alexandru Sterea Suluţiu, avându-i ca membrii de frunte pe Timoteiu Cipariu, George Bariţiu, I. Puşcariu etc. Scopul asociaţiei a fost „să lupte pentru cultura poporului român prin învăţătură, prin edituri de publicaţii literare, ştiinţifice, artistice şi de popularizare, prin înfiinţarea de biblioteci regionale şi populare, prin ridicare de case naţionale regionale şi săteşti, prin înfiinţare de cooperative şi bănci."[167] Revista societăţii, *Transilvania*, avea 51 de ani de existenţă, fiind tipărite până la acel moment peste un milion de exemplare de *Biblioteca Poporală* şi *Biblioteca Tineretului*, ca lucrări de mare valoare din publicaţiile de altă natură distingându-se *Enciclopedia Română*, *Dicţionarul numirilor de localităţi din Dacia superioară* etc. Proiectul de lege prin care se propunea recunoaşterea societăţii ca persoană morală şi statutul asociaţiei a fost supus votului Adunării deputaţilor, din 102 votanţi, 102 exprimându-şi opţiunea în mod favorabil.

[167] *D.A.D.*, şedinţa din 5 aprilie 1921, publ. în M. Of. nr. 83 din 22 aprilie 1921, p. 1.841.

Asociaţia culturală „Bolintineanu”[168], înfiinţată de către soţii Bolintineanu cu scopul de a completa localurile de şcoli în aşa fel ca să adăpostească pe toţi copiii de ambele sexe în vârstă de şcoală, de a organiza grădiniţe de copii, cantine şcolare, cămine şcolare cu sau fără internat, burse de specialităţi, de a înzestra aceste localuri cu mobilier şi rechizite, îşi propunea ca îndatorire primordială „să organizeze îndrumarea educaţiei fizică şi morală şi intelectuală aplicate la viaţa casnică şi la realităţile de interes social, din care să nu lipsească dezvoltarea sentimentului solidarităţii, călăuzit de preceptul moralei, care cere ca: «ceea ce ţie nu-ţi place, altuia nu face»” (art. 7). Proiectul legislativ a fost supus votului Camerei, fiind adoptat de deputaţi cu o majoritate de 106 voturi pentru şi 2 împotrivă.

Cu scopul ridicării nivelului educativ şi cultural al elevilor şcolii şi populaţiei din Galaţi, ajutorarea cu cărţi, îmbrăcăminte şi hrană a elevilor săraci, funcţionarea unei biblioteci, procurarea de materiale, mobilier şi înfiinţare de burse pentru elevi, a fost înfiinţat *Comitetul şcolar* şi *Muzeul regional Galaţi*, propuse să le fie recunoscută calitatea de persoană morală şi juridică în şedinţa din 30 decembrie 1922. Muzeul regional din Galaţi a fost înfiinţat în decembrie 1913 cu ordinul ministerului instrucţiunii publice, iar comitetul şcolar a fost înfiinţat în 1916, cele două comitete fuzionând în septembrie 1918. Legea prin care se solicita recunoaşterea acestor comitete în calitate de persoană morală şi juridică a fost votată de Senat în şedinţa din 15 iulie 1921, adoptată cu majoritate de voturi.

[168] Vezi *D.A.D.*, şedinţa din 20 iulie 1921, publ. în M. Of. nr. 127 din 17 martie 1922, p. 4.548.

Camera deputaţilor, la rândul ei, a aprobat proiectul cu 107 voturi pentru.

Cu acelaşi scop şi pentru împlinirea unor deziderate similare, a fost solicitată Parlamentului şi recunoaşterea ca persoană morală şi juridică a societăţii *„Prietenii ştiinţei"* din Craiova, societate înfiinţată în 24 ianuarie 1915, societate bazată pe principii strict culturale şi de interes obştesc, fiind o instituţie de înaltă cultură care prin mijloacele ei de până acum a contribuit la problemele actuale ale vieţii politice, sociale şi economice. Statutul societăţii prevedea că scopul principal este răspândirea cunoştinţelor teoretice şi practice a tuturor ştiinţelor, propagarea igienei, combaterea viciilor, a cerşetoriei şi vagabondajului, îndrumări culturale şi educative. Proiectul a fost votat de către deputaţi cu unanimitate de voturi.

În sesiunea din iunie 1923 au fost supuse aprobării deputaţilor trei proiecte legislative privind recunoaşterea legală a unor fundaţii culturale şi artistice. Primul proiect a făcut referire la recunoaşterea calităţii de persoană morală a *Fundaţiei culturale Nicolae Iorga*, proiect aprobat de Cameră cu 98 voturi pentru şi 1 contra. N. Iorga a adus la cunoştinţa camerei şi actul de danie prin care, „voind să pun la îndemâna studenţilor, doritori de ştiinţă, mijloacele de a se cultiva şi pentru ca tezaurele literare, istorice şi artistice pe care le-am adunat într-o viaţă întreagă de muncă, să nu rămână împrăştiate şi necercetate" a hotărât ca în casele sale din Bucureşti să înfiinţeze o bibliotecă cu toate operele şi obiectele de artă, construcţiile din Bucureşti şi din Vălenii de Munte,

operele şi obiectele de artă aparţinând Fundaţiei N. Iorga.[169] În şedinţa din 4 iunie 1923 a fost supusă votului propunerea de recunoaştere ca persoană morală a *Asociaţiei Belle-Arte*, fondată în 1918, preşedinte de onoare a asociaţiei fiind însăşi M. S. Regina Elisabeta a Greciei, fosta Principesă a României, asociaţie care a înfiinţat în 1919 *Academia liberă de pictură şi sculptură*, având drept scop răspândirea artelor prin crearea şi înlesnirea mijloacelor de cultură artistică. Statutul asociaţiei prevedea la articolul 2 scopul său, ca fiind: „a) Stimularea tinerilor la muncă; b) Înlesniri pentru elementele de talent, spre a putea studia în ţară şi străinătate; c) Răspândirea artelor în masa poporului prin conferinţe, şezători, concerte, reprezentaţiuni teatrale etc.; d) Stabilirea unei trainice legături sufleteşti între elevi, artişti şi public, necesare unei rodnice dezvoltări artistice; e) Formarea de filiale şi colonii, în ţară şi străinătate; înfiinţare de Academii de arte frumoase în diferite centre din ţară; f) Înfiinţarea de biblioteci cu caracter de specialitate şi redactarea unei reviste."[170]

[169] Pentru detalii vezi *D.A.D.*, şedinţa din 31 mai 1923, sesiunea ordinară prelungită 1922-1923, publ. în M. Of. nr. 79 din 7 iulie 1923, p. 2.475.

[170] *D.A.D.*, şedinţa din 4 iunie 1923, publ. în M. Of. nr. 83 din 15 iulie 1923, p. 2.557.

Concluzii

Unirea de la 1918 a adus cu sine nevoia reorganizării statului, nevoia unui nou cadru legislativ şi a regândirii politicilor publice din România. Educaţia, domeniu de mare interes, cea care pune bazele dezvoltării viitoare a oricărui stat, a fost abordată şi discutată intens pe toate palierele, cu manifestări vehemente de opinii în forurile legislative ale noului stat întregit. Era de la sine înţeles că învăţământul, cu cele 4 regimuri de organizare diferite, trebuia reorganizat, trebuia unificat şi armonizat astfel încât toţi cetăţenii să aibă acces la o şcoală unitară. Reforma învăţământului românesc trebuia să cuprindă toate treptele de organizare a studiilor, de la învăţământul primar până la cel universitar, să adreseze problema şcolilor particulare şi confesionale, să surprindă aspectele materiale ale vieţii şcolare, să pună în balanţă resursele didactice şi nevoile existente.

Dezbaterile parlamentare ale primului deceniu interbelic oglindesc importanţa şcolii, reflectând o puternică tendinţă înspre modernizare, renaştere şi înnoire. Cu toate acestea, au existat şi voci care au remarcat lentoare în adoptarea de

proiecte şi în implementarea de noi decizii, fondul acestei lentori putând fi surprins în discursul deputatului Vasile V. Haneş care, în plenul unei şedinţe parlamentare, declara că din cauza problemelor de ordin material preocupările ideale trec aproape neobservate şi par a fi lăsate totdeauna la urmă, şcoala, în opinia sa, formând preocupările Parlamentului „numai în clipele de răgaz”, când nu exista preocupare pentru alte griji materiale. Deputatul sublinia că şi aceia dintre parlamentari care ar trebui să fie interesaţi mai mult de soarta şcolii, profesorii deputaţi, erau mai implicaţi în alte domenii economice şi financiare decât în soarta învăţământului şi educaţiei. Haneş îşi exprima convingerea că toate problemele la care parlamentul caută soluţii, fie ele materiale, sociale, financiare, economice, agrare, indiferent câte reforme ar fi adoptate, nu vor putea fi consolidate decât printr-o adâncă reformă morală, reformă care nu se putea realiza altfel decât prin şcoală.

> „Edificiul nostru vechi social, în cadrul său prea strâmt, nu mai poate cuprinde în forma lui de astăzi, toate năzuinţele noastre, şi nu mai poate corespunde la toţi factorii de viaţă, pe care i-a adus noile teritorii; de aceea trebuie să căutăm să-l renovăm şi să ajungem la un nou edificiu social, într-o unitate echilibrată şi solidă. Aceasta, d-lor, se poate face numai prin şcoală, care e chemată a readuce ordinea în dezechilibrul provocat de prefacerile de azi şi care, prin acţiunea ei continuă asupra spiritului, ajută la o dezvoltare paşnică în viitor.”[1]

[1] *D.A.D.*, şedinţa din 8 februarie 1921, sesiunea ordinară 1920-1921, publ. în M. Of. nr. 34 din 11 februarie 1921, p. 731.

Plecând de la importanţa şcolii şi a întregului proces educaţional în viaţa economică, socială şi politică a unei ţări, lucrarea de faţă realizează o analiză integrativă a dezbaterii asupra proiectelor de modernizare din învăţământ, abordând problema şcolilor şi a procesului educaţional aşa cum apare ea reliefată în discursurile deputaţilor din primul deceniu interbelic. Pe fondul noilor nevoi care au luat fiinţă după Unire am încercat să realizăm o clasificare a temelor pe domenii clare, domenii care le-am analizat prin prisma punctelor de vedere exprimate în Parlament de către cei care, la acel moment, dădeau verdictul final la adoptarea sau respingerea propunerilor de reformă. Discursurile analizate pun în evidenţă o amploare acordată problemelor pe care le-a lăsat războiul în urma lui, reacţii controversate ale oamenilor politici, o manifestare de simpatii şi divergenţe. Analizând conţinuturile discursurilor parlamentare din primul deceniu interbelic, observăm că reforma educaţională, în complexitatea ei, a fost orientată cu prioritate înspre adoptarea legilor fundamentale de organizare a studiilor în învăţământul primar, secundar, particular şi confesional, respectiv universitar, înspre unificarea învăţământului, dar cu atenţie sporită şi interes manifestat şi pentru înfiinţarea şi modul de organizare a noi institute de cercetare, fundaţii sau asociaţii profesionale, sau alte aspecte referitoare la acoperirea nevoilor materiale ale cadrelor didactice, dotarea clădirilor şcolare şi punerea la dispoziţia elevilor a materialelor didactice necesare desfăşurării în bune condiţii a procesului educaţional.

Analiza dezbaterilor parlamentare scoate în evidenţă divergenţa şi diversitatea opiniilor existente în rândul partidelor politice şi în privinţa modului de reformare a învăţământului primar şi a măsurilor concrete care trebuiau întreprinse, îndeosebi asupra obligativităţii şi profesionalizării acestuia. Virgil Madgearu, membru marcant al Partidului Naţional-Ţărănesc, în şedinţa Camerei deputaţilor din 20 decembrie 1919, sublinia acest fapt menţionând că „în privinţa şcolilor, iarăşi pornim de la o nouă concepţiune, o altă concepţiune decât aceia care aţi avut-o d-voastre asupra şcolii primare; concepţiunea este să venim cu obligativitatea învăţământului până la o vârstă mai mare, de pildă până la vârsta de 16 ani, şi că în timpul acesta, după sfârşitul învăţământului primar, să venim şi să dăm un învăţământ primar de continuare profesională, în legătură cu profesiunea aceluia care nu poate să intre în învăţământul secundar."[2] În contextul discuţiilor purtate vis-à-vis de reforma din şcoala primară, I. Petrovici, reprezentant al Partidului Poporului, descria plastic sistemul de învăţământ declarând: „Văd în întreg învăţământul un organism care are ce e dreptul, mai multe trepte, însă când îl privesc mă impresionează mai puţin faptul că treapta de sus se găseşte deasupra celei de jos, cât mă impresionează faptul, că fără treapta de jos nu ar putea să existe treapta de sus."[3]

---

[2] *D.A.D.*, şedinţa din 20 Decembrie 1919, sesiunea 1919-1920, publ. în M. Of. nr. 17, p. 212.

[3] *D.A.D.*, şedinţa din 30 iulie 1920, sesiunea extraordinară 1920, publ. în M. Of. nr. 34 din 7 august 1920, p. 600.

Opiniile parlamentarilor difereau şi în ceea ce priveşte prevederile de organizare a şcolii secundare, modernizarea învăţământului secundar fiind prezentă în prevederile Legii din 1928 prin accentul pus pe necesitatea adaptării procesului educaţional în funcţie de aptitudinile fiecărui elev, neobservarea aptitudinilor şi capacităţilor elevilor fiind considerată o deficienţă a şcolii. Satisfacerea acestei nevoi presupunea elasticitatea programelor analitice, pentru a putea fi adaptate aptitudinilor elevilor, subliniindu-se totodată că din comisiile care elaborează programele analitice trebuiau să facă parte şi oameni din afara şcolii, din diferite ramuri de activitate, competenţi în domeniul lor. În opinia lui D. Ionescu (profesor la Facultatea de Medicină din Bucureşti şi senator de Mureş), modul de predare trebuia să se centreze pe şcoala activă, „care nu mai face pe elev un dobânditor pasiv a celor arătate sau spuse, ci este bazată pe solicitarea activă a elevului, făcându-l să treacă de la recepţia auditivă şi vizuală, pe cât posibil la activitate personală”[4]. Din aceste considerente, reforma propusă de Angelescu şi întreprinsă în primul deceniu interbelic a urmărit îndeosebi satisfacerea noilor cerinţe ale vremii sub forma redefinirii învăţământului secundar, stabilind condiţiile trecerii elevilor dintr-o clasă în alta, respectiv a înscrierii lor la universitate, reînnoirii curriculumului şi a programei de învăţământ, accentuării importanţei şcolii secundare în procesul educativ, clarificării statutului corpului didactic (modul de recrutare a profesorilor din ciclul secundar, organizarea

---

[4] *Reforma Învăţământului Secundar*, D. Ionescu, ..., p. 34.

examenelor de capacitate, modalităţile de transfer, de numire şi definitivare a personalului didactic), limpezirii şi introducerii transparenţei în ce priveşte condiţiile în care vor fi edificate construcţiile şcolare, clarificării rolului comitetelor şcolare, dispoziţii cu privire la înfiinţarea de biblioteci, laboratoare, ateliere, muzee, internate, cantine, nelăsând la o parte nici unele situaţii moştenite din trecut, aplicabile la şcolile din teritoriile alipite, situaţii care necesitau o reglementare urgentă.

Prin reforma învăţământului secundar a fost promovat caracterul deschis al procesului educaţional, adaptabil realităţilor sociale, şi caracterul său obligatoriu pentru copiii cu vârste cuprinse între 7 şi 16 ani. Remarcăm intenţia legiuitorului de la acea vreme de a asigura un caracter formativ procesului instructiv-educativ, prin introducerea în programa şcolară, alături de materiile literare şi ştiinţifice, şi a disciplinelor din domeniul artei şi dexterităţilor, finalitatea învăţământului secundar dorindu-se a fi dezvoltarea inteligenţei şi aptitudinilor elevilor, în cazul gimnaziului, şi întregirea culturii generale, în cazul liceului, pentru a forma gândirea proprie şi baza studiilor de specializare din universitate.

Unii parlamentari au văzut în Legea învăţământului secundar un regres, care ne îndepărta de legislaţia popoarelor civilizate, aceasta conţinând reglementări care indicau o rămânere la nivelul Legii din 1864. Între aceştia, V.V. Haneş şi Lotar Rădăceanu au adus critici prevederilor cu privire la efectivul de 50 de elevi stabilit pentru o clasă, ştiut fiind faptul că optimul acestuia era cel de cel mult 30 de elevi. O altă eroare, în opinia lui Haneş, a fost faptul că programa analitică

şi volumul materiei prevăzute a fi predate şi asimilate de către elevi nu respectau cerinţele pedagogice. El considera un regres al legii şi introducerea examenelor de la finalul fiecărei clase, calificând legea învăţământului secundar ca fiind „o lege poliţistă şi jignitoare pentru corpul didactic”, deoarece implica dependenţa corpului didactic de organele de control, recrutarea inspectorilor după norme subiective, profesorii fiind la discreţia inspectorilor şi în privinţa pedepselor şi distincţiilor, elemente jignitoare fiind considerate şi mijloacele de perfecţionare a profesorilor prin conferinţe şi cursuri. În plus, legea învăţământului secundar a fost considerată de Haneş ca fiind incompletă, din moment ce nu s-a putut legifera şi cu privire la anul pregătitor dinainte de universitate, existând opinii care convergeau către ataşarea acestui an preparator la licee şi nu la universităţi[5].

În ciuda imperfecţiunilor sale, reforma învăţământului secundar s-a remarcat prin premisele de la care s-a plecat în conceperea ei: şansa care trebuia oferită copilului de a se putea orienta către o carieră, oportunitatea de a alege ceea ce i se potriveşte, şi aceasta nu de la o vârstă foarte fragedă, ci atunci când, mai matur fiind, aptitudinile şi convingerile sale încep să se contureze. În plus, orientarea către şcolile profesionale a fost încurajată, oferindu-li-se acestora un palier asemănător cu cel al şcolilor teoretice, pentru ca părinţii să nu fie descurajaţi în a-şi orienta copiii către meserii, considerându-le uneori degradante în comparaţie cu alte ocupaţii pe care le-ar putea

[5] *D.A.D., Discursul deputatului V. V. Haneş*, şedinţa din 28 februarie 1929, publ. în M. Of., partea a III-a, nr. 41 din 6 mai 1929, p. 1.297–1.311.

deprinde vlăstarele lor. Învăţământul a fost împărţit în trei grade: primar, secundar şi superior, fiecare din ele având o ramură teoretică şi una practică. Din acest proiect de lege reiese legătura dintre ramurile şi gradele de învăţământ, posibilitatea pentru cei care au vocaţie ca la un moment dat să aleagă acea ramură care corespunde cel mai bine intereselor şi aptitudinilor personale, încercându-se crearea unui sistem educaţional în care gimnaziul să fie baza liceului, şi în care învăţământul secundar să poată alimenta atât ramura teoretică, cât şi pe cea practică.

În învăţământul superior, proiectele de modernizare au constat nu numai în programe de colaborare cu alte universităţi străine, dar şi în iniţiative de transformare a unor şcoli superioare în facultăţi, propuneri de înfiinţare de noi institute, noi catedre, sau transformare a unor conferinţe în catedre. La acest capitol, o temă îndelung dezbătută şi care a suscitat dispute frecvente în parlament a fost aceea a politicianismului în învăţământ şi în administraţie, îndeosebi a modului în care se desfăşura recrutarea cadrelor didactice universitare şi numirea profesorilor pe posturile vacante din universităţi. O altă temă care a suscitat aprinse dezbateri parlamentare a fost aceea a centralizării şi politicianismului din universităţi, unde nu puţini parlamentari pledau pentru întărirea autonomiei universităţilor şi reducerea centralismului birocratic, subliniind faptul că recrutarea cadrelor didactice în învăţământul superior constituie unul din punctele de căpetenie ale reformei învăţământului superior. Ei criticau centralizarea şi tendinţele centraliste de control asupra universităţilor afirmând că

amestecul prea mare în treburile universităţii putea fi utilizat ca armă politică sau ca mijloc de parvenire. Din nefericire, în România era manifestă această tendinţă centralizatoare, în vreme ce în Germania curentul care se manifesta era total opus. Universităţile germane erau văzute ca nişte bresle închise, fiind foarte dificilă pătrunderea în sistem, acceptarea fiind determinată nu pe criterii ştiinţifice ci, mai degrabă, pe criterii ideologice în conformitate cu ale celor care conduceau universitatea, fiind stringentă nevoia ca guvernul să preia controlul facultăţilor prin verificarea capacităţii ştiinţifice a celor care doreau să intre în universitate, verificare ce trebuia realizată şi de alte elemente, străine acelei universităţi, cum ar fi specialişti sau autorităţi în domeniu. Se considera că tendinţa centralizatoare şi tarele sistemului românesc proveneau din modul de legiferare de la 1864, legiuitorul de la acea vreme tratând universităţile româneşti drept şcoli profesionale superioare, fapt dovedit de însăşi normele de recrutare a profesorilor universitari prevăzute de legea respectivă, îmbunătăţiri relative fiind aduse prin legea din 1898 şi legile din 1901, respectiv 1912.

Constatăm astfel conturarea unor importante propuneri legislative care tratau neclarităţile din legile aplicate anterior, aducând şi modernizare în educaţie şi în procesul educaţional, dar păstrând şi valorile tradiţionale, care confirmau ideea de stabilitate şi credibilitate. Unele proiecte s-au impus în faţa parlamentarilor, fiind adoptate, altele dimpotrivă, nu au suscitat interesul parlamentarilor sau au stârnit controverse puternice, orgolii politice, care au frânat procesul legislativ.

Nu puţine au fost cazurile în care se făcea referire la ceea ce guvernările actuale şi cele trecute au reuşit sau nu să îndeplinească în privinţa reformei educaţionale. În acest context, în 1924, ministrul justiţiei, G.G. Mârzescu declara:

> „Dacă vă veţi da osteneala să răsfoiţi dezbaterile Corpurilor legiuitoare din aceşti ani, Mesajiile şi bugetele, veţi constata că problema învăţământului şi, în special al învăţământului superior n-a existat, nici pentru Parlament, nici pentru guvern, nici măcar pentru profesorii universitari care se găseau atunci în Parlament şi astăzi în fruntea agitaţiilor. (Aplauze prelungite şi îndelung repetate).
>
> În 1919/1920 în afară de crearea institutului de speologie de la Cluj, de dotarea unui laborator de la o singură facultate, de propunerea de sporire a pensiunilor a câtorva foşti profesori, problema învăţământului superior nu s-a pus. Când d. profesor Simeon Mândrescu a propus suprimarea art. 81 şi modificarea condiţiunilor de numire a profesorilor, cerând concursul sub controlul public, s-a respins propunerea, sub cuvânt că se aşteaptă avizele Universităţilor. (Aplauze). Acele avize n-au venit nici până azi.”[6]

În ceea ce priveşte corpul profesoral, discursul parlamentar în primul deceniu interbelic a fost concentrat pe probleme generale legate de poziţia ocupată de personalul didactic în şcoli şi universităţi, dar a abordat şi probleme specifice anumitor regiuni. În această privinţă, problemele majore sesizate pe parcursul şedinţelor parlamentare erau lipsa cadrelor didactice, neadecvata pregătire a personalului care preda în şcoli şi starea materială precară a corpului profesoral. Majoritatea parlamentarilor erau de părere că nivelul scăzut de

[6] *D.A.D.*, şedinţa din 3 decembrie 1924, sesiunea ordinară 1924-1925, publ. în M. Of. nr. 30 din 30 decembrie 1924, p. 504, col. I-II.

şcolarizare era datorat atât lipsei de şcoli şi localuri şcolare, cât şi lipsei personalului didactic sau insuficientei sale pregătiri, cauzate de dezinteresul tinerilor de a profesa în învăţământ pe motivul stării materiale precare în care trăia majoritatea profesorilor, îndeosebi învăţătorii. Remarcăm discursuri care accentuau disperarea în care au ajuns mulţi profesori, din cauză că leafa nu le ajunge pentru acoperirea nevoilor strict necesare vieţii, hrană, îmbrăcăminte, căldură, chirie, foarte mulţi renunţând la cariera didactică iar tinerii alegând o cu totul altă cale decât aceea a profesoratului.

În afara retribuţiei precare din învăţământ se configura şi lipsa armonizării retribuţiilor pe întreg teritoriul românesc. Proiectul legii armonizării retribuţiilor bugetare, considerat cel mai important proiect care a abordat problema salarizării aparatului bugetar, a suscitat, cum era şi de aşteptat, discuţii aprinse pe parcursul dezbaterii sale în cele două camere ale parlamentului. Unul dintre principalii oratori pe tema acestui proiect a fost Virgil Madgearu care, în discursul său, a realizat o analiză retrospectivă asupra situaţiei României, declarând că „problema armonizării retribuțiunilor bugetare este o parte integrantă din problema generală a normalizării aparatului nostru administrativ"[7].

***

În concluzie, din studiul şi analiza dezbaterilor parlamentare reiese faptul că în configurarea politicii educaționale interbelice, regândirea şcolii primare şi secundare primează,

[7] *D.A.D.*, şedinţa din 15 mai 1927, sesiunea extraordinară 1927, publicată în M. Of. nr. 113 din 27 iulie 1927, p. 3.894, col. I.

existând totuşi şi opinii care susţineau universitatea, confirmându-se încă o dată bătălia din plan politic şi opoziţia taberelor politice.

Opera şcolară a celor zece ani poate fi surprinsă la finalul primului deceniu interbelic în discursul deputatului V. Răşcanu. Aici se remarcă opera ministrului Angelescu în încercarea domniei sale de a dezlega aceste necesităţi imperioase de ordin social şi naţional, căutând cu orice preţ să aibă localuri şi învăţători, depunând un efort incontestabil enorm de mare, dată fiind populaţia ţării, „istovită de boli şi de muncă". Dar, în acelaşi timp sunt reflectate şi insuccesele din domeniul educaţiei, o creştere a numărului de intelectuali a căror soartă este de plâns (s-a ajuns ca şi în ţara noastră să avem *pletoră intelectuală*), lipsa bibliotecilor din universităţi, a laboratoarelor astfel încât „educaţia acestor nevolnici, produşi ai unui liceu nenorocit, nu era decât în realitate cu totul iluzorie."[8] Cu toate că la toate treptele sistemului de învăţământ crescuse atât numărul celor înscrişi cât şi numărul absolvenţilor, un număr însemnat de copii rămâneau neştiutori de carte, iar comparativ cu alte state europene, în România nevoile educaţionale erau nesatisfăcute. Statisticile de la finalul primului deceniu interbelic, mai precis din anul şcolar 1928-1929, arătau că din 3.817.236 tineri de vârstă şcolară (între 5-18 ani) erau şcolarizaţi un număr de 2.283.211, în timp ce rămâneau în afara şcolii 1.534.025 tineri (neînscrişi, retraşi,

---

[8] *D.A.D.*, şedinţa din 25 ianuarie 1929, publ. în M. Of. nr. 18 din 14 februarie 1929, pp. 559-560.

complet analfabeţi, anormali sau needucabili), din care 877.447 ar fi avut neapărat nevoie de şcolarizare primară, imposibil de realizat practic din cauză că cei 21.936 de învăţători de care ar fi fost nevoie nu puteau fi pregătiţi de şcolile normale existente la acel moment[9]. La nivelul anului 1932, România avea un procent de frecvenţă şcolară de 59,81% în şcoala primară, în comparaţie cu alte 27 de ţări luate în calcul, situându-se pe locul 26, în urma noastră aflându-se doar Turcia, cu un procent de frecvenţă de 33%[10]. Ştiut fiind faptul că sistemul şcolar dintr-o ţară, de la un moment dat, reprezintă structura societăţii de peste aproximativ un deceniu, destinul tinerilor neşcolarizaţi şi imposibil de a fi şcolarizaţi ar fi fost creionat, peste ani, astfel:

> „Vor îngroşa şi în viitor rândurile analfabeţilor! Băieţii, ajunşi în armată, vor înzeci efoturile instructorilor; iar în viaţa politică (analfabetismul nu-i scuteşte de vot) vor îngroşa din nou rândurile votanţilor cu ştampila."[11]

---

[9] G.G. Antonescu, Iosif I. Gabrea, *Organizarea învăţământului în România – Albania – Anglia – Austria – Belgia – Bulgaria – Cehoslovacia – Danemarca – Elveţia – Finlanda – Franţa – Germania – Grecia – Irlanda – Italia – Jugoslavia – Japonia – Norvegia – Olanda – Polonia – Portugalia – Rusia Sovietică – Scoţia – Spania – Statele Unite – Suedia – Turcia – Ungaria*, Ed. „Institutului Pedagogic Român", Bucureşti, 1933, pp. 39-40.

[10] *Ibidem*, p. 10; vezi şi Gh. Iacob, Luminiţa Iacob, *op. cit.*, p. 70.

[11] G.G. Antonescu, Iosif I. Gabrea, *op. cit.*, p. 40.

Bibliografie

I. Izvoare:

Dezbateri parlamentare:

Dezbaterile Adunării Deputaţilor, anii 1919-1929 (sesiunea ordinară 1919-1920, sesiunea extraordinară 1920, sesiunea ordinară 1920-1921, sesiunea ordinară prelungită 1920-1921, sesiunea extraordinară 1921-1922, sesiunea ordinară prelungită 1922-1923, sesiunea ordinară 1923-1924, 1924-1925, 1925-1926, sesiunea extraordinară 1926-1927, sesiunea ordinară 1927-1928, sesiunea ordinară prelungită 1928-1929) publicate în „Monitorul Oficial" al României, Partea a III-a.

Colecţii şi volume de documente, legi:

Anteproect de lege a învăţământului superior, Universitatea din Cluj, f.a.;

Anteproect de lege al învăţământului superior (textul propus de Senatul Universităţii din Bucureşti), Tipografiile Române Unite, Bucureşti, 1931;

Ante-proiect de lege pentru reforma învăţământului primar, Monitorul Oficial şi Imprimeriile Statului, Imprimeria Centrală, Bucureşti, 1933;

Buzatu, Gheorghe (coord.), *Discursuri şi dezbateri parlamentare 1864-2004. Colecţia Senatul României*, vol. 2, Ed. Mica Valahie, Bucureşti, 2006;

Constituţiunea, promulgată cu decretul regal nr. 1360 din 28 martie 1923 şi publicată în „Monitorul Oficial”, nr. 282 din 29 martie 1923, „Imprimeria Statului”, Bucureşti;

Dănăilă Negoiţă, *Cuvântări rostite în Senat în sesiunea extraordinară din Iunie 1931 şi sesiunea ordinară din Noembrie 1931*, Tipografia „I.N. Copuzeanu”, str. Isvor 97, Bucureşti, 1932;

Expunerea de motive prezentată corpurilor legiuitoare, dr. C. Angelescu, Bucureşti, „Cartea Românească” S.A., 1925;

Expunerea de motive cu privire la reforma învăţământului secundar, publicată în „Monitorul Oficial”, Partea a III-a, nr. 69 din 19 mai 1928;

Expunere de motive la proiectul de buget al ministerului instrucţiunii, publicată în „Monitorul Oficial”, Partea a III-a, nr. 35 din 15 februarie 1928;

Lege pentru învăţământul primar al Statului (şcoale de copii mici, şcoale primare, şcoale şi cursuri de adulţi, şcoalele şi clasele special pentru copii debili şi anormali educabili) şi învăţământul normal-primar, promulgată prin Înaltul Decret Regal nr. 2.571 din 24 iulie 1924 şi publicată în „Monitorul Oficial” nr. 101 din 26 iulie 1924;

Lege asupra învăţământului particular, publicată în „Monitorul Oficial”, Partea I, nr. 283 din 22 decembrie 1925, pp. 1-11;

Lege pentru învăţământul secundar, publicată în „Monitorul Oficial”, Partea I, nr. 105 din 15 mai 1928, pp. 3-23;

Legea pentru autonomia universitară, publicată în „Monitorul Oficial” nr. 10 din 13 iulie 1931;

Lege pentru organizarea învăţământului universitar, publicată în „Monitorul Oficial”, Partea I, nr. 96 din 22 aprilie 1932, pp. 3-19;

Scurtu, Ioan; Ionescu, Gh. Z.; Popescu, Eufrosina; Smârcea, Doina, *Istoria României între anii 1918-1944. Culegere de documente*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Periodice:

„Monitorul Oficial" al României, Partea I şi Partea a III-a: nr. 1 din 21 noiembrie 1919, nr. 1/1920, nr. 6/1920, nr. 9/1920, nr. 11/1920, nr. 13/1920, nr. 14/1920, nr. 17/1920, nr. 18/1920, nr. 23/1920, nr. 24/1920, nr. 25/1920, nr. 32/1920, nr. 33/1920, nr. 49/1920, nr. 83/1920, nr. 46 din 27 februarie 1920, nr. 47 din 28 februarie 1920, nr. 49 din 2 martie 1920, nr. 57 din 11 martie 1920, nr. 58 din 12 martie 1920, nr. 59 din 13 martie 1920, nr. 22 din 20 iulie 1920, nr. 27 din 27 iulie 1920, nr. 34 din 7 august 1920, nr. 40 din 14 august 1920, nr. 41 din 15 august 1920, nr. 53 din 10 septembrie 1920, nr. 56 din 18 septembrie 1920, nr. 6 din 9 decembrie 1920, nr. 16 din 26 decembrie 1920, nr. 17 din 28 decembrie 1920, nr. 29 din 5 februarie 1921, nr. 34 din 11 februarie 1921, nr. 37 din 18 februarie 1921, nr. 73 din 3 aprilie 1921, nr. 83 din 22 aprilie 1921, nr. 86 din 27 aprilie 1921, nr. 88 din 5 mai 1921, nr. 155 din 15 martie 1922, nr. 157 din 17 martie 1922, nr. 158 din 21 martie 1922, nr. 21 din 5 mai 1922, nr. 32 din 5 noiembrie 1922, nr. 50 din 3 mai 1923, nr. 79 din 7 iulie 1923, nr. 80 din 8 iulie 1923, nr. 83 din 15 iulie 1923, nr. 89 din 28 iulie 1923, nr. 7 din 11 noiembrie 1923, nr. 11 din 27 noiembrie 1923, nr. 16 din 4 decembrie 1923, nr. 36 din 22 ianuarie 1924, nr. 43 din 5 februarie 1924, nr. 63 din 8 martie 1924, nr. 65 din 14 martie 1924, nr. 101 din 26 iulie 1924, nr. 8 din 8 noiembrie 1924, nr. 10 din 13 noiembrie 1924, nr. 18 din 3 decembrie 1924, nr. 30 din 30 decembrie 1924, nr. 32 din 30 ianuarie 1925, nr. 65 din 12 martie 1925, nr. 67 din 17 martie 1925, nr. 15 din 22 decembrie 1925, nr. 18 din 12 ianuarie 1926, nr. 19 din 15 ianuarie 1926, nr. 20 din 16 ianuarie 1926, nr. 21 din 17 ianuarie 1926, nr. 23 din 20 ianuarie 1926, nr. 37 din 6 februarie 1926, nr. 54 din 29 aprilie 1926, nr. 79 din 15 mai 1927, nr. 110 din 22

iulie 1927, nr. 113 din 27 iulie 1927, nr. 35 din 15 februarie 1928, nr. 105 din 15 mai 1928, nr. 68 din 18 mai 1928, nr. 69 din 19 mai 1928, nr. 18 din 14 februarie 1929, nr. 41 din 6 mai 1929, nr. 92 din 15 octombrie 1929.

II. Bibliografie

Lucrări generale:

Dezvoltare şi modernizare în România interbelică 1919-1939, V. Puşcaş, V. Vese (coord.), Ed. Politică, Bucureşti, 1988;

Iacob Gh., Iacob Luminiţa, *Modernizare – Europenism*, Vol. I, Ed. Universităţii "Al. I. Cuza", Iaşi, 1995;

Iordache, Anastasie, *Parlamentul României în anii reformelor şi ai primului război mondial 1907-1918*, Ed. Paideia, 2001;

Istoria Parlamentului şi a vieţii parlamentare din România până la 1918, Câncea, Paraschiva; Iosa, Mircea; Stan, Apostol (coord.), Editura Academiei, Bucureşti, 1983, 493 p;

Müller, Florin (coord.), *Elite parlamentare şi dinamică electorală în România 1919-1937*, Ed. Universităţii Bucureşti, 2009;

Păun, Nicolae, *Viaţa economică a României 1918-1948*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2009;

Ştirban, Marcel, *Din istoria României 1919-1921. Probleme ale vieţii politice, economice şi sociale*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1987.

Lucrări de specialitate:

Angelescu, Constantin, *Evoluţia învăţământului primar şi secundar în ultimii 20 de ani*, Imprimeriile „Curentul" S.A., f.a.;

Antonescu, G.G.; Gabrea, Iosif I., *Organizarea învăţământului în România – Albania – Anglia – Austria – Belgia – Bulgaria – Cehoslovacia – Danemarca – Elveţia – Finlanda – Franţa – Germania –*

Grecia – Irlanda – Italia – Jugoslavia – Japonia – Norvegia – Olanda – Polonia – Portugalia – Rusia Sovietică – Scoţia – Spania – Statele Unite – Suedia – Turcia – Ungaria, Ed. „Institutului Pedagogic Român", Bucureşti, 1933;

Antonescu, G.G., *Baza pedagogică a reorganizării învăţământului*, Colecţia Actualităţi, Cultura Naţională, 1923;

Idem, *Învăţământul secundar şi Universitatea*, Tipografia Ion C. Văcărescu, Bucureşti, 1926;

Idem, *Educaţie şi cultură. Actualităţi şi Perspective*, «Cultura Românească» Institut de Editură, Arte Grafice şi Confecţiuni de Hârtie, Bucureşti, 1928;

Idem, *Criza învăţământului primar*, Institutul de Arte Grafice «Bucovina», I.E. TOROUȚIU, Bucureşti, 1931;

Dascălu, Gheorghe, *Organizarea universităţilor din teritoriile româneşti eliberate. Menirea lor – ce ar fi bine să cerem Franciei*, Tip. „Cultura Neamului Românesc", Bucureşti, 1919;

Flexner, Abraham, *Universities: American, English, German*, Oxford University Press, NY, 1930;

Iorga, Nicolae, *Istoria învăţământului românesc*, Ed. Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1928;

Isar, Nicolae; Gudin, Cristina, *Din istoria politicii şcolare româneşti. Problemele învăţământului în dezbaterile Parlamentului (1864-1899)*, Ed. Univ. din Bucureşti, 2004;

Kiriţescu, Constantin, *Autonomia învăţământului. O contribuţie la reforma universităţilor*, „Cartea Românească", Bucureşti, 1932;

Negulescu, Petre P., *Reforma învăţământului. Proecte de legi*, ediţia a II-a, Ed. Casei Şcoalelor, 1927;

Racoviţă, E.G., *Câteva norme pentru organizarea universităţilor şi a învăţământului superior*, Congresul Universităţii din Cluj, 1929;

Reforma învăţământului secundar, dr. D. Ionescu, Imprimeriile Statului, Bucureşti, 1928;

Reforma învăţământului superior. Discurs rostit la Senat de Romulus Cândea Senator al Universităţii din Cernăuţi, Institutul de Arte grafice şi Editură „Glasul Bucovinei”, Cernăuţi, 1931;

Reianu, Diana-Gabriela, *Modernizarea României în primul deceniu interbelic: învăţământul românesc în presa partidelor politice*, EFES, 2014.

ISBN: 978-606-37-0456-7